

Multimodalidade, ENSINOS e Aprendizagens

organizadores

Renato Caixeta da Silva | Lizainny Aparecida Alves Queiroz



POSLING
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ESTUDOS DE LINGUAGENS



Multimodalidade, ENSINOS e Aprendizagens

organizadores

Renato Caixeta da Silva | Lizainny Aparecida Alves Queiroz



POSLING
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ESTUDOS DE LINGUAGENS



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbane <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Pires de Moraes <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Doris Roncareli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Emanoel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>
Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>

Fauston Negreiros

Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck

Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano

*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello

IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo

Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira

Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica

Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria de Fátima Scaffo

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbroni

Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabrieli Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Moralles Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

- Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Eliizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil
- Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Glauco Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil
- Leia Mayer Eying
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil
- Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
- Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Editora executiva	Patricia Biegging
Assistente editorial	Landressa Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Ligia Andrade Machado
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida
Imagens da capa	Fanjianhua, lbrandify, Sarayut_W32, Freepik - Freepik.com
Revisão	Organizadores
Organizadores	Renato Caixeta da Silva Lizainny Aparecida Alves Queiroz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M961 Multimodalidade, ensinos e aprendizagens.
Renato Caixeta da Silva, Lizainny Aparecida Alves Queiroz -
organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 360p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-154-7 (eBook)

1. Educação. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. 4. Multimodalidade.
I. Silva, Renato Caixeta da. II. Queiroz, Lizainny Aparecida Alves.
III. Título.

CDU: 370
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.547

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



2 0 2 1

SUMÁRIO

Introdução

**Multimodalidade, escolas,
ensinos e aprendizagens 13**

Renato Caixeta da Silva

Lizainny Aparecida Alves Queiróz

Capítulo 1

**A proposta da BNCC
para o ensino da Língua Materna
e o uso da multimodalidade..... 33**

Lizainny Aparecida Alves Queiróz

Lilian Aparecida Arão

Capítulo 2

**O discurso multimodal no manual
multimídia do professor
do Programa Nacional do Livro Didático 55**

José Teófilo de Carvalho

Capítulo 3

**Multimodalidade na coleção de materiais
didáticos de inglês “Today” – Editora
Pearson: impressões de uma professora 75**

Isabela Soares de Almeida Dias

Capítulo 4

**Significados representacionais a partir
de uma prática de ensino e aprendizagem
de produção de relato biográfico multimodal 93**

*Anidene de Siqueira Cecchin
Cristiane Fuzer*

Capítulo 5

**Letramento e multimodalidade
no ensino de língua materna:
o que pensam ingressantes do Curso de Letras
de uma universidade pública de Minas Gerais 111**

*Ana Paula Martins Fonseca
Elaine Kendall Santana Silva*

Capítulo 6

**Abordagem teórico metodológica:
para uma análise ideológica da arte
sequencial e história em quadrinhos 134**

*Eduardo Figueira e Silva
Jackeline Lima Farbiarz
Alexandre Farbiarz*

Capítulo 7

**Textos audiofônicos e multimodalidade:
experiência de formação de professores
na área de linguagem e tecnologia..... 169**

*Rodrigo Esteves de Lima-Lopes
Marco Túlio Câmara
Maria Luiza Tápias Oliveira*

Capítulo 8

Videomensário e Educação:

multimodalidade em vídeos híbridos
em ecossistemas no *YouTube*..... 192

Magno Henrique Martins Alves

Capítulo 9

Avaliatividade no vlog “clube do livro”:

subsistema de Atitude um caminho
online para (re) pensar as práticas
de leitura em sala de aula..... 223

Fernanda Gurgel Prefeito

Lucas Eduardo Marques-Santos

Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida

Capítulo 10

Participantes interativos

**em jogos infantis mediados
por aparelhos digitais móveis**..... 243

Cinara Vieira Guimarães

Capítulo 11

**Leitura do gênero infográfico
em língua inglesa e a produção**

de significados: uma perspectiva multimodal 262

Sheilla Andrade de Souza

Capítulo 12

**Multimodalidade para o desenvolvimento
dos multiletramentos nas aulas de inglês:**

um estudo de caso em uma escola
pública de Divinópolis / MG..... 284

Míriam Rabelo Gontijo

Capítulo 13

Leitura crítica e multimodal:
reflexões sobre projetos
de intervenção na escola..... 309

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro
Ana Paulo Bezerra Matos de Azevedo
Telma Medeiros Souza

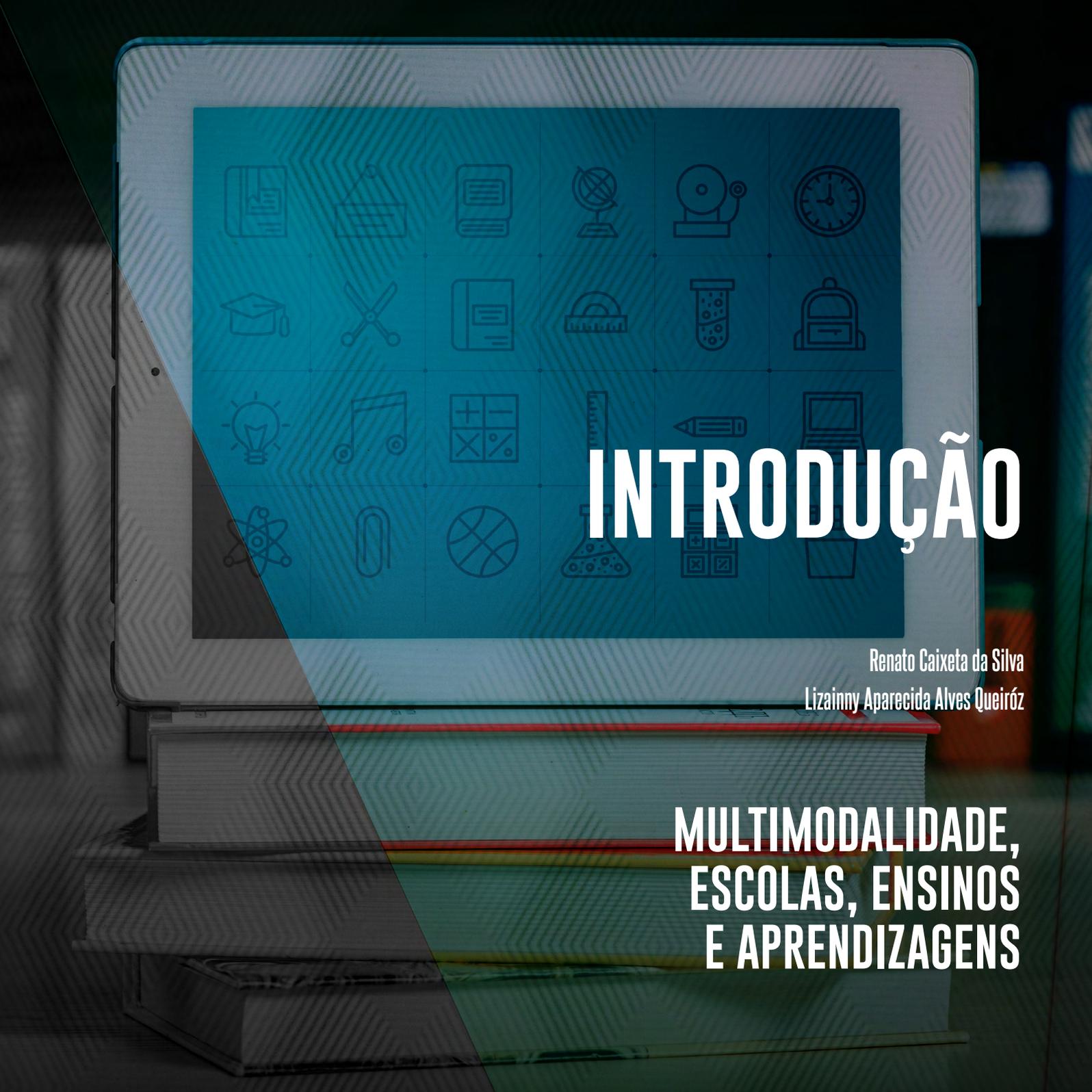
Capítulo 14

**Por uma pedagogia
dos portfólios multimodais:**
a escrita criativa em ambiente de sala de aula 327

Massilon da Silva Moreira dos Santos Júnior
Elaine Espindola

Sobre os autores e as autoras 347

Índice remissivo..... 356



INTRODUÇÃO

Renato Caixeta da Silva
Lizainny Aparecida Alves Queiróz

**MULTIMODALIDADE,
ESCOLAS, ENSINOS
E APRENDIZAGENS**

SUMÁRIO

Other modes are there as well, and in many environments where writing occurs these other modes may be more prominent and more significant.

Kress (2003, p. 35)

Refletindo...

A multimodalidade é um fenômeno que acompanha o ser humano, provavelmente, desde o início de sua existência. Trata-se da utilização conjunta de vários modos semióticos nos processos de produção e de comunicação de significados. Kress (2010) afirma ser a multimodalidade a condição normal da comunicação humana, pois quando agimos no mundo social, sempre o fazemos por meio da linguagem, conjugando dois ou mais modos semióticos. Numa conversa cotidiana, no mínimo, a língua oral, gestos, tons podem ser percebidos. Essa conversa também acontece num tempo e num espaço, e o posicionamento das pessoas envolvidas ali pode significar algo: se são amigos provavelmente estarão mais próximos, se estão num bar em momento de descontração, provavelmente sentados; se no portão de casa, provavelmente em pé, ou sentados na calçada, o que pode demonstrar ser um momento de passagem de uma das pessoas ou um momento de lazer de uma família. Ao lermos um anúncio ou uma reportagem, não raro há imagens próximas ao texto impresso. Ler, então, envolve entender o que está escrito, como está, e o que se mostra. E dependendo de quando e onde o texto está sendo lido, algumas coisas podem ser facilmente entendidas, outras não. Outros exemplos de que a multimodalidade faz parte de nossa vida social cotidiana podem ser: língua escrita, cores, tipografias e imagens em peças publicitárias; imagem e música em vídeo clipes; língua escrita e tipografia em uma carta comercial, uma ata, ou num romance; organização espacial, figurino e fala num espetáculo teatral.

Com e por meio dos diferentes modos semióticos, então, o ser humano cria e comunica significados utilizando-se dos mais diversos recursos tecnológicos disponíveis a cada época: uma tábua com talhadeiras, pedaço de couro com estilete, telas de lona e tintas, pedras e metais, papel e tinta, câmeras fotográficas ou filmadoras, microfones, computadores, dispositivos móveis como *tablets* e telefones celulares.

Em contexto educacional, a comunicação não é diferente. A tecnologia sempre esteve presente na educação formal (KENSKI, 2012) e vários recursos têm sido incorporados ao longo dos anos, uns mais outros menos. Podemos pensar em lousa e giz, quadro branco e canetas marcadoras, a tecnologia do impresso com os livros e os materiais produzidos e reproduzidos por professores e professoras em folha estêncil e mimeógrafo ou via xerox, fitas cassete e de vídeo cassete produzidas para uso em sala de aula ou para reprodução de músicas e filmes, outros materiais de áudio e vídeo como CD e DVD, mais recentemente o computador, a internet, os dispositivos móveis.

Mas, o que muda ao longo dos anos é a invenção ou a descoberta de novos recursos tecnológicos e nosso acesso a eles. Até algumas décadas atrás, a produção de fotografias dependia de câmera fotográfica e revelação de filmes em lojas especializadas, muitas vezes para circularem no âmbito doméstico-familiar. Não seria fácil publicar uma fotografia para ser vista por muitas pessoas, o que era reservado aos jornais, às revistas e às redes de TV, aqueles que detinham os recursos tecnológicos para tal circulação. Atualmente, com um único aparelho celular (*smartphones*), é possível captar a imagem, editá-la (cortando, recolorindo, acrescentando ou retirando algo), e com um ou dois cliques pode-se publicar essa fotografia em redes sociais, enviar para sites de empresas de jornalismo, e com a internet, portanto, a fotografia circula na sociedade facilmente.

Com esse protagonismo possível dos produtores de textos diversos a partir das tecnologias mais recentes, e com a popularização desses recursos, somados ao bombardeio de informações que recentemente recebemos envolvendo língua oral, língua escrita, imagens, sons, música, e outros modos semióticos, a relação da multimodalidade com situações de ensino passou a ser considerada por diferentes autores. Na década de 1990 surge a proposta de uma pedagogia dos multiletramentos (Cazden; Cope; Fairclough;

SUMÁRIO

Gee; *et al*, 1996), defendendo-se a preparação do aluno para a apropriação e o uso da linguagem e das diferentes tecnologias de maneira ativa, crítica e consciente. Alguns trabalhos deste livro que ora apresentamos configuram-se como propostas e experiências de ensinar e de aprender envolvendo diversos aspectos ligados à multimodalidade. Outros mostram e analisam materiais didáticos que podem subsidiar uma pedagogia dos multiletramentos.

A ideia principal defendida por nós e por muitos tem sido que a escola não desconsidere a mudança que enfrentamos da substituição da cultura do impresso para a cultura da tela (KRESS, 2003) em atividades cotidianas como em conversas no *whatsapp* com *emojis*, consulta a saldos e compras pela internet, interação via plataformas de teleconferência, essas últimas mais comumente usadas em práticas educacionais a partir de 2020 com a pandemia. Mesmo textos impressos ainda continuam existindo e sendo amplamente usados no meio digital em formatos *pdf*, por exemplo, e são facilmente distribuídos pelos canais de mensagens. Aprender um conteúdo escolar pode não se resumir às atividades em sala de aula que valorizam a escrita apenas, mas também considerar possibilidades de produções textuais em formato de vídeo, *podcasts*, leitura e produção de imagens estáticas, por exemplo.

Alguém poderia ter a impressão de que a consideração de imagens estáticas ou em movimento no ensino e na aprendizagem, a utilização de músicas, ou os usos de recursos de tecnologia fosse algo novo, ganhando mais espaço no meio educacional brasileiro a partir das ideias dos autores do Grupo de Nova Londres e dos documentos orientadores do ensino produzidos a partir do final da década de 1990 (PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, OCEM – Orientações Curriculares do Ensino Médio, e BNCC – Base Nacional Comum Curricular). Na verdade, tudo isso não é tão novo assim. Advogamos que a escola é, e sempre foi, como qualquer outro

SUMÁRIO

ambiente na nossa sociedade, um espaço em que os diversos modos semióticos co-existem em utilização nas mais variadas práticas de uso da linguagem. Entretanto, defendemos que se valorizem tais ações, em detrimento da supervalorização da língua escrita apenas, sem, contudo, desconsiderar sua importância e necessidade.

Enfatizamos o caráter multimodal da instituição escola nas diversas constituições possíveis (escola regular de rede pública ou privada, cursos especializados a exemplo das escolas de idiomas ou de formação técnica, universidades e fundações de ensino superior, escola com ensino presencial ou a distância, dentre outras). Ao fazermos essa consideração, acreditamos que podemos contribuir para melhor compreensão desse espaço e para que as ideias presentes nos demais capítulos deste livro possam ser compreendidas e talvez aplicadas como algo inerente ao contexto escolar e à vida do estudante, possível de ser desenvolvido pelos diferentes professores e professoras, que as ideias podem ser modificadas e adaptadas como tudo que pode vir para a escola, não como diferenciais de um ou outro estabelecimento ou docente. Assim, pensamos que estamos contribuindo para uma educação em que professores e professoras, alunos e alunas, gestores e demais profissionais se percebam e possam agir como atores pensantes e executores do ensinar e do aprender, não meros reprodutores de teorias e metodologias. Conhecê-las é fundamental, assim como o é saber discernir a respeito nos momentos de aplicação e, com isso, recriar. Essa é uma visão de educação crítica e libertadora, em que conhecer, pensar, discutir, entender, rever, criticar, produzir, experimentar, fazer e refazer sejam práticas constantes muito além do ditar, dizer, mandar, entender passivamente, cumprir ordens e se submeter a avaliações.

Começamos pela consideração das imagens na educação. Muitas vezes, quando se fala em multimodalidade, muitos pensam especificamente em inserção e exploração de imagens nas aulas. Essa é uma visão equivocada. Multimodalidade, como dito, não se resume

SUMÁRIO

a isso, ou ao uso e entendimento de imagens apenas. Tampouco se pode dizer que usar imagens na escola é algo novo. Materiais e livros didáticos das diferentes disciplinas são publicações em que imagens sempre estiveram presentes, ainda que em alguns elas tenham caráter decorativo (HEMAIS, 2009). Fotografias e desenhos de seres vivos sempre estiveram presentes em livros de Ciências, assim como esquemas de experimentos e de fenômenos naturais. Mapas, gráficos, fotografias e desenhos esquemáticos sempre estiveram presentes em livros de Geografia e de História, ainda que no passado fossem em preto e branco e agora sejam coloridos – isso está relacionado com os recursos tecnológicos disponíveis a cada época e lugar. Nos livros de Língua Estrangeira e de Língua Portuguesa, desenhos de personagens, fotografias de pessoas, lugares e objetos estão presentes, assim como quadros e caixas de explicações com cores ou realces com molduras. Além disso, em alguns livros como os de línguas estrangeiras, outros materiais são disponibilizados de maneira satélite (CHOPPIN, 2004), como CD de áudio, DVD, outros livros com atividades diferentes, sites na internet, por meio dos quais se pode ter acesso a imagens estáticas, imagens em movimento, músicas, uso de cores e outros modos. Estar conscientes disso faz com que tais textos imagéticos sejam explorados e considerados nas produções discentes tanto quanto a produção escrita. Por que a imagem está ali, mas a escola prioriza a escrita? Essa valorização da escrita tem perdido espaço na própria sociedade (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Não defendemos a desconsideração nem refutamos a importância da escrita na escola e na sociedade, mas defendemos ser importante e necessário que a escola leve em conta que vivemos uma sociedade saturada de imagens (HEMAIS, 2009).

As imagens estão presentes também nos murais, nos muros das escolas, nos anúncios afixados, em peças de decoração, e podem ser exploradas. Em determinados lugares, as imagens estão relacionadas aos objetivos da formação ali desenvolvida como murais artísticos em escolas de formação profissional. Podem ainda estar relacionadas

SUMÁRIO

a aspectos dos conteúdos escolares, ou a questões relativas à comunidade local, à atualidade, e podem ser exploradas no convívio escolar, ajudando na conscientização do processo educacional, do processo de aprender, na conscientização sobre o local e o momento da aprendizagem, no entendimento dos significados construídos com tais imagens, na construção de identidades dos estudantes.

O uso de materiais didáticos concretos para ensino de matemática a crianças pode ser outro exemplo de como a multimodalidade se faz presente no cotidiano da escola. Por meio de material dourado, por exemplo, são trabalhadas as noções de unidade, dezena, centena e milhar, sendo um quadradinho de madeira a peça inicial. Aquilo que a criança percebe no concreto é recodificado por ela no papel na forma de números. E em todo o processo, as falas de professor ou professora e do aluno ou da aluna acompanham as ações e o pensamento sendo construído. Objeto, números, falas – diferentes modos de representar, significar, comunicar.

Em outras atividades na escola como na prática de Educação Física, aspectos de multimodalidade estão presentes. Um jogo acontece num espaço demarcado para tal, de acordo com as regras pertinentes. As instruções para movimentação e uso de partes do corpo acontecem via língua oral. Faltas e acertos são sinalizados por apitos e gestos. Estar consciente de tudo isso (espaço, corpo, fala, som) é estar consciente dos diversos usos da linguagem humana, é estar consciente de sua própria ação visto que todo uso da linguagem é uma ação social (HALLIDAY, 1994).

A escola é também lugar de eventos que colaboram para a formação do indivíduo para a vida em sociedade, também momentos de integração da escola com a comunidade. Festas são momentos de danças, músicas, saraus, exposição de trabalhos, decoração artística, e assim estão ali os vários modos semióticos presentes: música, movimento corporal, língua oral, língua escrita, imagens, organização

SUMÁRIO

do espaço. Feiras de ciências ou de cultura são momentos em que há uma modificação do espaço escolar transformando as salas de aula em salas de exposição, *stands* podem fazer parte da decoração naquele momento, e essa movimentação pode ser objeto de trabalho com os alunos de modo a tornarem-nos mais conscientes das necessárias sobre as mudanças nas organizações espaciais de acordo com os eventos. A abertura da escola a outros membros da comunidade, trabalhada de maneira consciente, pode ajudar na percepção do espaço escolar como local de múltiplas transformações físicas para diferentes propósitos.

A organização espacial é algo que tem vários significados no ambiente escolar. A posição de carteiras em sala de aula é exemplo disso, pode implicar a construção de diferentes significados e atendimento a objetivos específicos em cada situação. A sala de aula da educação infantil possui mesas menores com espaço para quatro ou cinco cadeiras. Um dos principais objetivos nesse momento de escolarização é a socialização das crianças, ou seja, que aprendam a conviver bem como dividir espaços e objetos de uso comum. Observemos que essa organização do espaço encerra significados que podem ser traduzidos em interação, movimentação, socialização. Já no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a sala de aula mais convencional tem o espaço da frente junto ao quadro reservado para o ou a docente e as carteiras em fileiras, estando os alunos e alunas em formato de plateia, um atrás do outro. Essa organização atende à ideia de professor ou professora como autoridade, detentor(a) e transmissor(a) de conhecimento, bem como alunos e alunas que devem estar em silêncio, dóceis, olhando um para as costas do outro e todos para o ou a docente, controlados e executando tarefas. Em algumas escolas, antigamente, as mesas e cadeiras eram pregadas em peças de madeira fixadas ao chão para não serem deslocadas. “Individualismo” poderia ser uma palavra para a prática de formação, o que não se defende atualmente. Já uma sala de aula de língua estrangeira em um curso livre tem as

SUMÁRIO

carteiras dispostas em forma de U, o professor ou a professora com espaço maior para movimentação, vindo a face de todos ao mesmo tempo, e aos alunos e alunas é esperado expor-se falando na língua estudada. O formato em U das carteiras deve propiciar, então, essa a interação face-a-face, e ao mesmo tempo, uma *performance* mais ativa e dinâmica do professor. Contudo, isso não está isento de gerar desconforto e constrangimento para os mais tímidos.

Pimenta (2001) mostra que o posicionamento das carteiras em sala de aula podem mostrar atitudes dos alunos com relação à aula e à figura docente. Alunos podem se posicionar de frente, atentos, numa posição e interação esperadas, marcadas pela docilidade, pelo controle e ajuste às regras impostas na escola. Outros podem estar sentados de lado, numa posição intermediária entre uma conversa com o colega do lado e a atenção ao docente com sua atuação. Há ainda a possibilidade de alunos se posicionarem de costas, numa situação de total desconsideração da aula.

Já Miranda (2019) mostra que uma sala em que convivem alunos ouvintes e surdos pode se configurar como uma paisagem semiótica de modo a conformar objetivos diferentes numa mesma sala de aula. A pesquisadora percebeu que alunos surdos alocaram-se todos numa parte da sala, próximos ao intérprete de Libras para melhor compreensão do conteúdo passado oralmente pelo professor na outra ponta da sala. Os alunos ouvintes ficavam em carteiras não muito organizadas, pouco atentos. Na mesma descrição, a autora menciona alunos que ficavam em situação mais próxima aos surdos, pois ali havia menos barulho e podiam prestar atenção à aula.

Quando pensamos nas transformações necessárias e impostas para as escolas na pandemia em 2020 e 2021, vemos que as salas de aula deixaram de ser espaços físicos para serem espaços virtuais. Aulas são realizadas via plataformas de interação, e os alunos e alunas estão ao mesmo tempo na sala de aula, na sala de casa, no quarto,

SUMÁRIO

sentados ou deitados, e novas formas de controle e de significar se fazem presentes: câmeras ligadas vêm sendo exigidas para atestar frequência, mas não ligar a câmera para se mostrar pode ser também uma proteção da face. Mensagens escritas podem ser trocadas em *chats*, imagens e vídeos podem ser mostrados pelos professores de casa sem a necessidade de acionar aparelhagens diferentes em sala de aula. Entretanto, e infelizmente, isso não é a realidade de todos, haja vista que numa sociedade capitalista como a nossa, o acesso aos bens tecnológicos e de informação ainda não é possível a todos. As redes públicas têm usado materiais impressos, rede de televisão, mensagens em celulares, e mesmo ainda com essa disparidade, a escola não deixou, nesse momento, de ser *lócus* de multimodalidade.

Pensar em multimodalidade e na necessidade de um preparo dos estudantes para, conscientes desse fenômeno, agirem na sociedade de modo coerente, ágil e crítico é pensar em pluralidade. Quando usamos esse termo, pensemos na própria morfologia da palavra multi-modal-idade, um fenômeno (-idade) em que vários (multi-) modos estão presentes. Pensamos também em letramentos múltiplos, preparações diversas para lidar com os diferentes modos de linguagem e recursos tecnológicos, bem como as diferentes semioses. Pensamos em diversidade de textos, de pessoas envolvidas na produção, na circulação e na recepção destes. Pensamos na diversidade inerente à escola, que tem muitos sujeitos e seus papéis, diferentes tipos de conhecimento, vários recursos materiais produzidos para fins didáticos ou que podem ser usados para este fim ainda que a produção tenha outro objetivo. Pensamos em diferentes momentos do cotidiano escolar, e na necessidade de mais conscientização sobre a instituição escola e as ações ali empreendidas. Pensamos nessa conscientização por parte das diversas pessoas que de certa forma contribuem para os papéis de formação dessa instituição na sociedade: docentes, gestores, alunos, familiares, comunidade, governo. Pensamos também em diferentes ambientes de aprendizagem além da escola: em casa,

SUMÁRIO

nos locais de lazer e esporte, no trabalho, nas sessões de terapias, no teatro e no cinema, em festas, ...

Pluralismo de ideias, ambientes, contextos, ações, materiais, sujeitos, possibilidades de interações e de construção de conhecimento é o que pretendemos com essa obra, reunindo trabalhos de professores e pesquisadores brasileiros envolvidos nos diversos contextos de ensinar e aprender: escolas regulares de Educação Básica, Cursos Superiores, educação e comunicação via internet, momentos de terapia, cursos de idiomas. Por isso, são ensinamentos e aprendizagens. Como dito, além de trazer toda essa pluralidade, queremos realçar o desejo de que as ideias, as experiências, e as pesquisas relatadas nos diversos capítulos possam inspirar os leitores na conscientização sobre multimodalidade como fenômeno de linguagem, os ensinamentos e as aprendizagens possíveis e que se manifestam na e pela linguagem, pois são ações humanas.

APRESENTANDO OS CAPÍTULOS DESSA OBRA

Em “O discurso multimodal no manual multimídia do professor do Programa Nacional do Livro Didático”, José Teófilo de Carvalho analisa a multimodalidade do Manual Multimídia do Professor (MMP), acrescido de uma cópia impressa do livro do estudante, da solução das atividades propostas, de encarte de textos com orientações didáticas, pedagógicas, metodológicas e de bibliografia complementar. Todos esses elementos também são analisados na versão em DVD, acrescentado dos Objetos Educacionais Digitais (OED) distribuídos apenas aos professores de Matemática dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental (EF I). Os resultados demonstram que a multimodalidade aparece no aspecto gráfico editorial, pois, é um livro digitalizado, uma versão em pdf do livro impresso, mas que o simples acréscimo do manual multimídia do professor e de Objetos Educacionais Digitais em DVD não muda em nada sua natureza anterior.

SUMÁRIO

O capítulo seguinte “Multimodalidade na coleção de materiais didáticos de inglês ‘Today’ – Editora Pearson: impressões de uma professora”, de Isabela Soares de Almeida Dias, relata o trabalho em sala de aula com crianças e adolescentes da geração atual. A autora explica que o material didático vem se transformando, por isso, os livros mais atuais tentam oferecer algo além de um livro-texto ou de atividades sem muitos atrativos, com muitos exercícios mecanizados. Além dessa variação, há uma mudança na forma com que muitos professores vêm trabalhando em sala de aula com alguns recursos não tradicionais. O livro analisado trouxe exemplos importantes da relação entre texto escrito e imagens, entendendo que a palavra é apenas um dos componentes da construção multimodal. Cabe ao papel professor, desenvolver e exaurir as possibilidades que os materiais apresentam de forma a mostrar aos alunos oportunidades de crescimento ou crítica.

Em “A proposta da BNCC para o ensino da Língua Materna”, Lizainny Aparecida Alves Queiróz e Lilian Aparecida Arão fazem alguns apontamentos sobre a necessidade de multiletramento, da multimodalidade, da hipertextualidade e das práticas de leitura como uma importante abordagem para o ensino na área de Linguagens. Para tanto, estudaram a BNCC, que define as competências e habilidades necessárias ao contexto das *práxis* pedagógicas, buscando refletir sobre os fundamentos teóricos e os saberes que precisam ser desenvolvidos em função das orientações curriculares, com o objetivo de criar estratégias práticas para inseri-los e ampliá-los no dia a dia da sala de aula de Língua Portuguesa. Concluem as autoras que a proposta apresentada no documento foca nas experiências de uso-reflexão, promovendo um ensino-aprendizagem mais fecundo, uma vez que isso prioriza o ensino do funcionamento da língua.

Anidene de Siqueira Cecchin e Cristiane Fuzer assinam o capítulo “Significados representacionais a partir de uma prática de ensino e aprendizagem de produção de relato biográfico multimodal”. As au-

SUMÁRIO

toras apresentam uma prática pedagógica para leitura e produção de texto multimodal, com foco em significados de um relato biográfico multimodal. As autoras partem de pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), da abordagem de Gênero da Escola de Sydney (MARTIN; ROSE, 2008) e da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). As atividades foram desenvolvidas com alunos do nono ano do ensino fundamental e foram sistematizadas em um caderno didático. A turma analisou os componentes visuais do texto produzido e as representações construídas, considerando as relações de complementariedade com o componente verbal. Por fim, foi organizado um roteiro com questões que podem ser utilizadas em práticas pedagógicas com textos multimodais.

O capítulo vindouro, de Ana Paula Martins Fonseca e Elaine Kendall Santana Silva, é “Letramento e multimodalidade no ensino de língua materna: o que pensam os ingressantes do Curso de Letras de uma universidade pública de Minas Gerais”. A pesquisa foi conduzida pelas docentes da Universidade do Estado de Minas Gerais, buscando investigar e interpretar como os discursos dos licenciandos se estabelecem através das escolhas linguísticas construídas, bem como discutir as possíveis concepções de língua e ensino de língua no discurso destes sujeitos. Esta investigação foi promovida com alunos de uma única turma. A coleta de dados se valeu de questionário com questões abertas. Os resultados provocaram reflexões sobre as representações de língua/ensino que o ingressante do curso possui. Além disso, as constatações ofereceram subsídios para futuros desdobramentos, em relação ao ensino de língua materna e ao trabalho com o letramento e com a multimodalidade.

O capítulo intitulado “Abordagem teórico-metodológica: para uma análise ideológica da arte sequencial e história em quadrinhos”, de Eduardo Figueira e Silva, Jackeline Lima Farbiarz e Alexandre Farbiarz, traz o arcabouço teórico que embasou a construção da abor-

SUMÁRIO

dagem conceitual metodológica desenvolvida durante a pesquisa de mestrado para análise ideológica de artes sequenciais e histórias em quadrinhos. Os autores assinalam os motivos das escolhas, para contextualizar o leitor sobre os caminhos para produção da metodologia de análise. Em seguida, apresentam a abordagem teórico-metodológica com base na Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006[1996]) e em teorias específicas dos gêneros, arte sequencial e história em quadrinhos, destacando teóricos como Eisner (1989; 2005) Mccloud (2008) e Cangin (2014). Por fim, tecem considerações parciais em relação à metodologia de análise desenvolvida.

“Textos audiofônicos e multimodalidade: experiência de formação de professores na área de linguagem e tecnologia” é o capítulo apresentado por Rodrigo Esteves de Lima-Lopes, Marco Túlio Câmara e Maria Luiza Tápias Oliveira. Os autores relatam a experiência de pesquisa em uma universidade pública estadual do interior de São Paulo em uma disciplina voltada para a discussão da tecnologia e sua relação com o ensino de línguas. Eles estudaram as produções audiofônicas realizadas por professores pré-serviço e alunos do curso de Letras. O referencial teórico se ancorou na Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1978), especificamente na Análise Multimodal (MACHIN, 2013). A análise mostrou que as escolhas dos alunos-produtores estão condicionadas pela necessidade de conexão semiótica e engajamento, assim como pelas condições de produção específicas. E os resultados apontaram para a necessidade de mais estudos sobre produções audiofônicas, multimodalidade e formação docente.

Em “Videoensaio e educação: multimodalidade em vídeos híbridos em ecossistemas educacionais no *YouTube*”, Magno Henrique Martins Alves faz um estudo abordando o videoensaio como recurso audiovisual para ilustrar e elucidar as videoaulas dentro da perspectiva teórica da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Foram contextualizados dois exemplos de

SUMÁRIO

narrativas multimodais na composição de vídeo educacional para a internet. Para o autor, os criadores de conteúdo do *YouTube* somaram conhecimentos para criarem dois vídeos híbridos, que envolvem videoaula e videoensaio, este fenômeno ampliou a visão sobre o panorama do audiovisual brasileiro no contexto político, elucidando os fatores existentes entre os dois universos, verbalizações sonoras e imagens estáticas ou em movimento. Por meio da Gramática do Design Visual, foi possível buscar novas perspectivas para criar experiências inovadoras de ensino e aprendizagem no ecossistema digital do *YouTube*, alinhando propósitos, conhecimentos e boas práticas de composições audiovisuais voltadas para a Educação.

Na sequência, em “Avaliatividade no *vlog* ‘Clube do Livro’: subsistema de Atitude um caminho online para (re) pensar as práticas de leitura em sala de aula”, Fernanda Gurgel Prefeito, Lucas Eduardo Marques-Santos e Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida analisam a avaliação na linguagem, no âmbito da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994) e o sistema semântico-discursivo de Avaliatividade (Martin e White, 2005), com o foco no subsistema de Atitude. Os autores destacam elementos léxico-gramaticais avaliativos presentes no *Vlog* “Clube do Livro”, veiculado no site da revista *Capricho*, voltado para adolescentes. Nele são exibidas, por meio de vídeos, resenhas de livros literários contemporâneos nacionais e internacionais sobre diversos temas. Após a transcrição dos dois vídeos escolhidos, foram elaboradas quatro macrocategorias semânticas, a fim de compreender como o autor do *vlog* chama atenção dos leitores, por meio dos elementos avaliativos. Vale destacar que o *vlogueiro* demonstra a sensibilidade de usar avaliações das histórias de forma descontraída usando principalmente nominalizações cotidianas dos adolescentes.

“Participantes interativos em jogos infantis mediados por aparelhos digitais móveis” é um capítulo que advém da pesquisa

SUMÁRIO

realizada no mestrado por Cinara Vieira Guimarães. A autora utilizou a Semiótica Social e a Gramática do Design Social como aporte e sustentação. Esse trabalho propôs refletir sobre a interação entre crianças – os participantes interativos observadores – e participantes representados nas imagens, considerando a apropriação dos signos e a produção de significados pelos infantes durante o uso de jogos em aparelhos digitais móveis. De acordo com os dados analisados, foi perceptível que o uso de jogos em aparelho digital móvel influenciou a apropriação de signos, a construção de saberes através do uso dos significados interativos. Essa relação foi possível pelo uso de signos sociais, por parte do produtor, já adquiridos pela criança e reconhecidos na linguagem presente nas imagens. As tecnologias digitais possibilitaram várias modalidades semióticas, que juntas influenciam a maneira da criança significar.

“Leitura do gênero infográfico em língua inglesa e a produção de significados: uma perspectiva multimodal” é o capítulo assinado por Sheilla Andrade de Souza, em que a autora relata práticas de leitura de textos contemporâneos, em particular, o infográfico. Para ilustrar a teoria adotada, a autora apresenta uma proposta desenvolvida com alunos do primeiro ano do ensino médio em uma escola pública no interior de Minas Gerais. A atividade consistiu na leitura de um infográfico, dentro de uma perspectiva multimodal, que considera todos os elementos presentes em um texto como meios de produção de sentido. Os resultados mostraram que houve uma maior conscientização por parte dos participantes, e a integração dos elementos verbais com os não verbais em um texto, sendo todos, essenciais para a produção de sentidos.

O capítulo subsequente, “Multimodalidade para o desenvolvimento dos multiletramentos nas aulas de Inglês: um estudo de caso em uma escola pública de Divinópolis/MG”, de Míriam Rabelo Gontijo, busca discutir a multimodalidade no ensino de língua inglesa e as possibilidades de desenvolvimento dos multiletramentos. Como estudo de

SUMÁRIO

caso, analisaram-se as percepções de alunos do terceiro ano do ensino médio regular sobre sua própria aprendizagem após participação em uma atividade envolvendo a multimodalidade durante suas aulas de inglês. Além dos dados gerados pelo questionário, corroboram para a pesquisa os apontamentos feitos no diário reflexivo da docente. Os resultados mostraram que a atividade multimodal permitiu uma interação entre os alunos que, em sua maioria, se mantiveram interessados durante toda a aula. Todos eles, sem exceção, relataram ter aprendido mais, e de forma prazerosa, por meio da atividade multimodal.

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro, Ana Paulo Bezerra Matos de Azevedo e Telma Medeiros Souza, em “Leitura crítica e multimodal: reflexões sobre projetos de intervenção na escola” discutem a leitura na escola considerando a necessidade de naturalizar e consolidar a perspectiva crítica e multimodal. O artigo apresenta dois projetos de intervenção educacional desenvolvidos em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental: o primeiro prioriza a exploração de elementos visuais em textos claramente multimodais, partindo de uma perspectiva crítica, enquanto o segundo prioriza o desenvolvimento da competência leitora, assumindo uma perspectiva multimodal. O artigo conclui avaliando a necessidade do fortalecimento dessa vertente de forma interdisciplinar na escola, frente às contribuições sociais advindas dela.

Por fim, em “Por uma pedagogia dos portfólios multimodais: a escrita criativa em ambiente de sala de aula”, Massilon da Silva Moreira dos Santos Júnior e Elaine Espindola argumentam em favor do uso da pedagogia dos portfólios e ilustram com exemplos a produção sistemática e não aleatória de trabalhos desenvolvidos por diversos profissionais e compilados para uma apreciação avaliativa por um público-alvo. Os portfólios podem apresentar diferentes aplicabilidades e extensões. Dentre elas, temos os portfólios de escrita desenvolvida para a prática em salas de aulas no ambiente escolar ou acadêmico, obedecendo etapas de pré-escrita, escrita e pós-escrita. O caráter

SUMÁRIO

multimodal da produção textual designa uma extensão dos portfólios que evidencia o caráter criativo, autônomo e livre para a construção de textos que promove momentos de reflexão e de autorrealização perante as escolhas feitas para a produção dos textos.

Desejamos que os leitores possam, como nós fizemos, mergulhar nesses trabalhos e com eles aprender, refletir, recriar e reinventar a prática escolar e pedagógica, tão carente dessas ações. Que a multimodalidade, a pesquisa e as experiências possam nos inspirar ainda mais a entender as pessoas, seus textos, e a agir melhor no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

CAZDEN, C; COPE, B; FAIRCLOUGH, N; GEE, J; et al. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*; Spring, 1996; p. 60-92.

CHOPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2004, p. 549-566.

HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2 ed. London: Arnold, 1994.

HEMAIS, B. Genres in English Language Course Books: Teaching Words and Images. In.: GONÇALVES, G.R.; ALMEIDA, S.G.; PAIVA, V.L.M.O; JÚNIOR, A.S.R. *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, pp. 67-80.

KENSKI, V.M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8ª ed. São Paulo: Papirus Editora, 2012.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images – the grammar of visual design*. London, New York: Routledge, 1996.

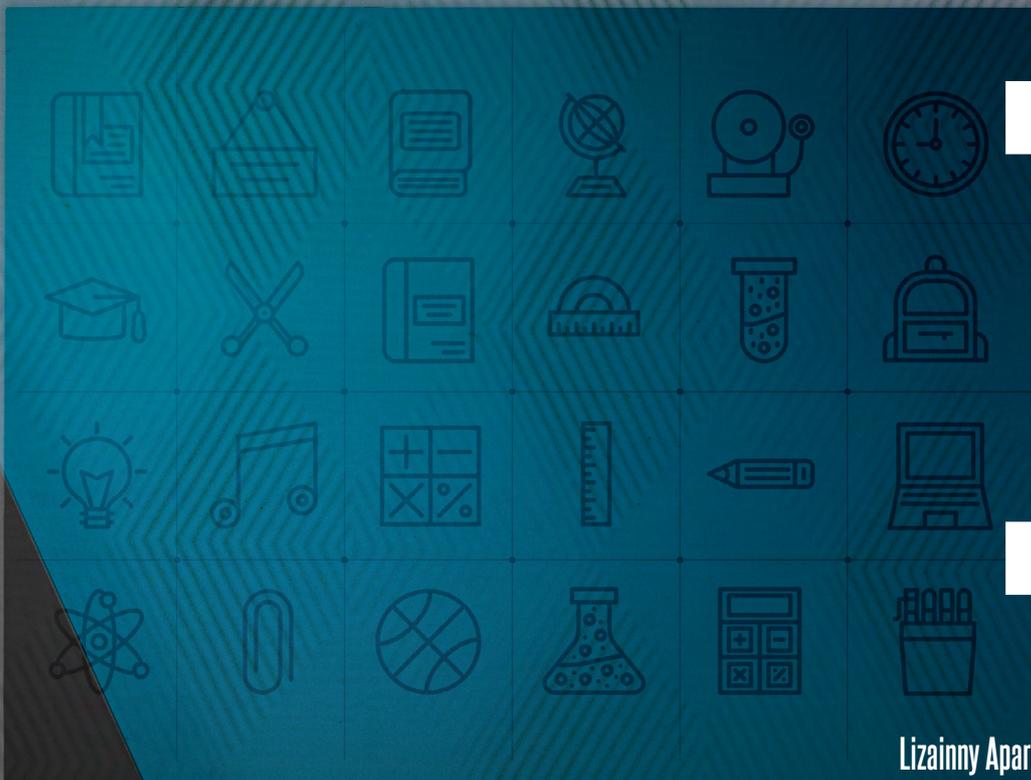
KRESS, G. *Literacy in the new Media Age*. London, New York: Routledge, 2003.

KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York, London: Routledge, 2010.

MIRANDA, D. G. Caracterização do espaço físico com reflex de ações não inclusivas: sala de aula bilingue. In. MIRANDA, D. G.; FREITAS, L. *Educação para surdos: possibilidades e desafios*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019, p. 45-60.

PIMENTA, S. A Semiótica Social e a Semiótica do Discurso de Kress. In. MAGALHÃES, C. *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo Horizonte: FALE / POSLIN / UFMG, 2001, pp. 185-206

SUMÁRIO



Lizainny Aparecida Alves Queiróz

Lilian Aparecida Arão

A PROPOSTA DA BNCC PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA E O USO DA MULTIMODALIDADE

SUMÁRIO

RESUMO:

Este capítulo propõe alguns apontamentos sobre a necessidade de multiletramento como uma importante abordagem para o ensino na área de Linguagens. Conteúdo esse que estimulou reformulações referentes à implementação do documento normativo no trabalho com a produção textual multimodal, à hipertextualidade, às práticas de leitura, à multimodalidade na escola definindo as competências e habilidades necessárias ao contexto. Frente ao processo das *práxis* pedagógicas, buscamos refletir sobre os fundamentos teóricos e os saberes que precisam ser desenvolvidos em função das orientações curriculares, com o objetivo de criar estratégias práticas para inseri-los e ampliá-los no dia a dia da sala de aula de Língua Portuguesa. Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica e análise documental do texto oficial visando traçar um breve histórico sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Concluímos que a proposta apresentada no documento foca nas experiências de uso-reflexão, promovendo um ensino-aprendizagem em que o texto torna-se o objeto para as reflexões sobre a língua. Nesse ponto o documento enfatiza a necessidade de trabalhar com textos advindos das novas práticas sociais de linguagem, o que implica falar sobre multiletramentos.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular; Multiletramentos Tecnologia; Ensino de Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

Não vêm de hoje as discussões sobre o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na sala de aula envolvendo direta ou indiretamente todos professores, alunos, pais preocupados com o fazer pedagógico. Entre os estudiosos da área observamos uma convergência: como obter a promoção de um bom ensino dos elementos gramaticais visando o desenvolvimento das competências necessárias para que o aluno possa se conduzir de modo eficiente nas diferentes situações socialmente interativas? Essa questão se mostra extremamente atual e a busca por essa resposta se apresenta no rol das discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC é um documento oficial de caráter normativo que define um conjunto progressivo de aprendizagens essenciais de toda Educação Básica das escolas públicas e privadas brasileiras nas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Servindo como um eixo norteador das atividades e ações no âmbito didático, a BNCC se destina a profissionais que atuam na educação e traça as diretrizes para os currículos e os projetos pedagógicos com a adoção de uma Base Nacional, configurada em um Currículo Comum. Por ser um país de tamanho continental, os organizadores a BNCC dizem ter se preparado para os diversos impactos, visto que Base Nacional, propõe fazer a Educação brasileira se constituir a partir e pelo cotidiano sócio-histórico-cultural singular. Esse aspecto, bastante ousado, não poderia ser ignorado sem se incorrer em descompromisso com a ética educacional, que neste contexto, será o respeito mínimo ao trabalho que chamamos de Educação.

As Matrizes Curriculares se constituem de fonte geradora, com características interdisciplinares pela qual as áreas de conhecimento atuam como *approaches* articulados, contextualizados e problematizados que devem se constituir, por uma teia curricular que

SUMÁRIO

sugere a interconectividade entre áreas, saberes, valores conhecimentos, linguagens, tecnologias, discursos e competências a serem construídos com cada aluno, em cada unidade educativa do Brasil.

Como um fundamento basilar para todos os estudantes do Brasil, a BNCC oferece parâmetros para servir de orientador na formulação de currículos singulares de cada instituição, definido o conjunto das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver. Visa também unificar os objetos de ensino e as competências a serem adquiridas durante todo o percurso escolar. Assim sendo, a organização recomendada dos conteúdos tem como princípio ser o elemento mediador de um processo voltado para a formação do cidadão, comprometida com o desenvolvimento de habilidades e competências.

BREVE HISTÓRICO DA BNCC

São as leis que deliberam sobre os princípios e as dimensões do ensino Brasileiro em todo território nacional, dando-lhe as diretrizes e bases que orientam sua organização e funcionamento. Sob a égide da Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988, encontram-se todos os normativos e legislações que regem o país, inclusive em termos educacionais aos quais foram tratados com primazia, destinando-se a educação uma seção exclusiva, que abarca dos artigos 205 ao 214, além de poder ser encontrada em vários outros dispositivos ao longo da Carta (ARAUJO; NUNES JR 2010, p. 516).

O capítulo III da CF deixa claro no artigo 205 os objetivos da educação nacional, assim disposto: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Portanto, diante do ordenamento

jurídico a educação é um dever do Estado e um direito do cidadão, que precisa ser protegido pela lei, e um dever que deve ser cumprido e respeitado pelos governos.

A proposta de criação de uma base comum curricular existe desde a promulgação dos ditames constitucionais de 1988 que já se indicava, no artigo 210, a necessidade do estabelecimento de “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira que assegurasse a formação básica comum” (BRASIL, 1988). Tal aspecto foi ratificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96) denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-(LDBEN) que passou a definir e regularizar o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. A LDB, nº 9.475/1997, alterou o artigo 33 da LDBEN, prevendo a obrigatoriedade do respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, outras leis modificaram-na quanto à Educação Básica. Posteriormente, a Lei nº 13.005/14, os Parâmetros Curriculares Nacionais - (PCNs), uma referência (não obrigatória) para a elaboração dos currículos das unidades educacionais. Uma qualidade importante dos parâmetros foi organizar a escolarização por ciclos, visando sobrepujar a segmentação excessiva que o regime seriado produz, buscando novos princípios de ordenação que permitisse maior conexão do conhecimento (BRASIL, 1996).

Os documentos oficiais LDBEN e PCNs foram os precursores da BNCC cujo objetivo foi promover a aquiescência entre as agentes educacionais e sociais. A lei de reforma da LDB (a 13415/2017) foi usada como marco legal, e ela atende não o Ensino Médio como propagado na mídia, mas a LDB em muitos pontos (que não discutiremos aqui). Com sua promulgação, a educação básica tornou-se oficialmente um nível da educação nacional, tendo sua composição definida em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Trouxe a divisão do currículo em cinco itinerários formativos.

SUMÁRIO

O Plano Nacional de Educação (PNE) sob a Lei nº 13.005/14, estabeleceu em seu art. 13 que caberia ao poder público [...] “instituir, em lei específica, contados 02 (dois) anos da publicação desta Lei”. Quem ficou responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação foi o Sistema Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Por mais que tenham ocorrido amplos ciclos de intensos debates nacionais sobre a BNCC, no decorrer de 2015 e 2016, a mudança no modelo educacional brasileiro já estava prevista na Constituição Federal, na LDB, e depois viria a ser reiterada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Apesar da conturbada história política da época, que culminou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, a proposta da BNCC, em sua primeira e segunda versões, contou com a participação da sociedade e de grupos que trabalham com a educação e com a pesquisa educacional.

Nas duas versões da BNCC, parece que os proponentes e aliados trabalharam com uma perspectiva de que os direitos sociais, éticos, políticos e à formação integral dos sujeitos seriam priorizados no processo de construção e que, serviriam como um parâmetro para inspirar currículos. Essa base deveria buscar a garantir a igualdade equidade, o acolhimento à diversidade frente ao acesso à educação de qualidade em âmbito nacional (BRASIL, 2014). Os autores que atuaram em favor da BNCC se justificaram por meio da Constituição Federal de 1988, no Art. 210 onde se estabelece que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

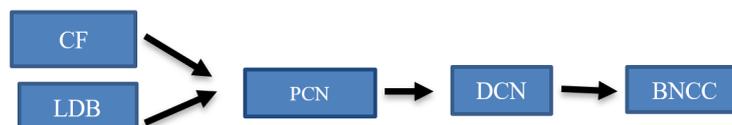
[...] é preciso compreender o que é comum, e em seguida, refletir por que o termo está neste contexto, cumprindo a qual sentido. O sentido de comum no Art. 210 é o mesmo que de forma equitativa, alicerçado na primazia da igualdade de direito. O termo comum está longe de significar igualar.

SUMÁRIO

Entendemos que comum/equitativo consiste na adaptação da regra existente à situação concreta, observando-se os critérios de justiça. Já a BNCC almeja sancionar a concepção responsável pela falência da diferença sob a ótica do igual (SOUZA; BAPTISTA, 2017, p. 179).

Resumidamente podemos dizer que a BNCC se estabelece como um ato político, visto que está previsto na Constituição de 1988 para o Ensino Fundamental e foi expandida para o Ensino Médio com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Lei 13.005/2014, em consonância com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme ilustrado na figura abaixo:

Figura 1: Orientação Normativa da BNCC



FONTE: Elaborado pelas autoras (2020).

A APROVAÇÃO DA BNCC

A Resolução do Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2 foi publicada em 22 de dezembro de 2017, instituindo e orientando a implantação da BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, para à Educação Infantil e o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). Em 2018, foi ratificada a BNCC para o Ensino Médio, tendo como objetivo balizar a qualidade da educação no país através da constituição de um nível de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito. Por este motivo, os sistemas de ensino deverão (re) formular e adequar seus

currículos, buscando atuar com a educação integral, partindo do desenvolvimento de habilidades e competências, as quais devem ser consideradas a realidade do aluno e da escola (BRASIL, 2019).

Esse documento prevê que a base nacional prescreva sessenta por cento (60%) do conteúdo a ser ministrado em todo território, enquanto as escolas, poderão decidir os temas nos quarenta por cento (40%) restantes daquilo que irão ensinar, privilegiando às diversidades locais. Nesse sentido, o próprio documento evidencia que ambiciona equiparar todo o sistema de avaliação nacional de larga escala com os objetivos fixados na BNCC, além de nortear a produção de material didático, bem a formação de professores (BRASIL, 2019).

AS PROPOSIÇÕES DA BNCC

Na área das linguagens, a BNCC valoriza as competências necessárias para a formação dos alunos na era de emprego das novas tecnologias no ambiente escolar. O documento esclarece como deverá ocorrer a aplicação de novas práticas educacionais proporcionadas pelos multiletramentos no Ensino Fundamental para que os estudantes possam lidar com a rápida transformação empregando as habilidades que permitam operar com as diferentes semioses, o respeito à diversidade e o senso crítico tão propagado pelas novas tecnologias. Uma abordagem multimodal mobiliza as práticas de diversas culturas¹

¹ A Definição de cultura é complexa, por ter caráter multidisciplinar, estudada em áreas como sociologia, antropologia, psicologia história, comunicação, administração, entre outras. Em cada uma dessas áreas, e a partir de diferentes recortes, temos diversos economia enfoques e usos. A cultura como substantivo coletivo, é um processo social que modela diferentes modos de vida, que é aprendida, partilhada e adquirida. Pode ser considerada como o conjunto de costumes de uma dada sociedade e variações no significado de símbolos ou objetos. Também corresponde um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas. Assim, como as sociedades estão em constante interação e cada cultura possui sua maneira de funcionar. (DA MATTA, 1986, p. 123).

(inclusive a digital), expandindo as formas de se trabalhar a linguagem sem abdicar da reflexão sobre o mundo e sobre como atuar nele. Assim, a BNCC compromete-se com o desenvolvimento de competências que abarcam as mudanças nas práticas comunicacionais de uma sociedade cultural e linguisticamente cada vez mais globalizada, através de políticas de articulação e integração de conhecimentos usados conjuntamente para se criar uma referência na educação nacional.

Este documento indica uma lista as competências que deverão ser consideradas em todas as etapas de ensino, pautando-se nos princípios de diversidade igualdade e equidade. Ademais, ela especifica quais são as habilidades que o aluno deverá desenvolver em cada eixo temático. Para isso, estabelece dez competências gerais a serem desenvolvidas; aborda uma divisão por áreas do conhecimento estabelecendo as competências específicas para cada uma delas; ramifica os componentes curriculares dentro de cada área do conhecimento (1. Linguagens: Língua Portuguesa, Arte e Educação Física; 2. Matemática; 3. Ciências da Natureza: Ciências; 4. Ciências Humanas: História, Geografia e Ensino Religioso), trabalhando sempre com unidades temáticas.

Para o Ensino Fundamental, a área de Linguagens, nosso interesse, são constituídas por três componentes curriculares nos Anos Iniciais — Língua Portuguesa, Artes e Educação Física —, aos quais se acresce nos Anos Finais o componente Língua Inglesa. Nesse contexto, a intenção é para os alunos tenham suas aprendizagens relacionadas às práticas das linguagens. Assim, esta passa a ser concebida não apenas como um conjunto de regras, mas também como um modo de interatividade humana, pela qual formamos diferentes vínculos para expressão de nossos valores, para nos comunicar, expressar nossos sentimentos, ideologias, etc. Por isso, a necessidade da compreensão da linguagem como um sistema semiótico, isto é, em toda a pluralidade de práticas verbais (escrita e fala), não verbais (expressão corporal e gestual, linguagem visual ou musical, por exemplo) e multimodais

SUMÁRIO

(articulação entre verbal e não verbal) que se concretizam no momento em que interagimos. Nos Anos Iniciais, esse percurso foi traçado baseando-se no desenvolvimento humano por meio do processo de socialização, reconhecendo e empregando diferentes formas de manifestação da linguagem, experimentando práticas variadas, discutindo-as criticamente e com autonomia. Para isso, foram estabelecidas competências específicas se serem desenvolvidas (que não discutiremos aqui). Portanto, no Ensino Fundamental, nos diferentes componentes da área, procurou-se garantir aos estudantes a ampliação das práticas de linguagem e dos repertórios, a diversificação dos campos nos quais atuam, a análise das manifestações artísticas, corporais e linguísticas e de como essas manifestações constituem a vida social em diferentes culturas, das locais às nacionais.

Já no Ensino Médio, a área visa consolidar e ampliar as habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens, artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). Esses conhecimentos permitem movimentar e expandir recursos expressivos para construção de sentidos com o outro em diversos campos de atuação. Buscam também compreender como o ser humano se instaura enquanto sujeito e como atua no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos (BRASIL, 2015).

A BNCC E A LÍNGUA PORTUGUESA

Segundo a BNCC (2017), o ato comunicativo é realizado com e pela linguagem, ou seja, é por meio dele que nos constituímos sujeitos sociais. Como um sistema semiótico que abrange envolve diferentes sentidos, como os valores éticos, morais, culturais, sensoriais

e pragmáticos peculiares as sociedades. Este documento aborda a linguagem pela teoria da semiótica, que estuda a significação dos textos nas mais variadas formas de expressão, como a linguagem verbal, não verbal e multimodal, composto por múltiplos sentidos e também discursivos. Ressaltamos que esse documento observa que “as práticas de linguagem são produtos culturais” e dessa forma organizam e estruturam as relações entre as pessoas. Bem como também ressalta que “[...] é relevante que compreendam que as linguagens estão em constante processo de mutação e que todos participam desse processo direta ou indiretamente” (BNCC, 2017, p. 60). Deste modo, podemos assegurar que estes códigos estão intrinsecamente ligados às vivências sociais por meio dos atos de comunicação. Essa mesma abordagem encontra-se nos PCN’s que configuram a linguagem como uma competência importantíssima para o exercício pleno da cidadania:

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

Com relação às aprendizagens específicas e progressivas da área das linguagens no Ensino Fundamental existe uma divisão para os anos Iniciais e Finais, destacando às oito competências específicas significativas (BNCC, 2017). Para o ensino específico de Língua Portuguesa, o objetivo é garantir aos estudantes saberes linguísticos indispensáveis à vida, em dois contextos, na cidadania e na sociedade e em duas dimensões, oral e escrita. Para tal, considera-se o texto em todas as suas modalidades como centro das práticas de linguagem (BNCC, 2017).

SUMÁRIO

EIXOS E HABILIDADES ESPECÍFICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA

A BNCC de Língua Portuguesa é constituída de cinco eixos organizadores: a oralidade, a leitura, a escrita, os conhecimentos linguísticos e gramaticais, e educação literária. Respalhada nos conceitos de “competência” (saber) e “habilidades” (saber fazer), no que diz respeito ao ensino de língua materna, objetiva a promoção e desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que irão efetivamente contribuir para o letramento dos alunos. Em relação às dez competências específicas que a BNCC que opera como um “fio condutor”: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania.

O eixo da oralidade é uma novidade na Área de Linguagens, que até então priorizava a escrita, os textos verbais. No que concerne às habilidades esperadas nesse eixo, propõe-se que o aluno consiga expressar-se com autoconfiança em situações de interação oral, sem medo de se expor e falar em público. Embora essa questão seja, por vezes, muito subjetiva e pessoal devido à timidez, faz-se necessário reconhecer que o destaque dado à oralidade aponta para uma compreensão de língua mais ampla, uma vez que trabalhar com textos orais implica trabalhar com as diferentes gramáticas da língua. Na esteira dessa proposição, constata-se que a BNCC coloca no rol das abordagens da área a reflexão sobre o preconceito linguístico e as variedades linguísticas.

O eixo da leitura define como habilidade esperada a de o estudante “ler, com autonomia e fluência, textos curtos, com nível de textualidade adequado, silenciosamente e, em seguida, em voz alta”

(BNCC, 2018). Entretanto vale ressaltar que o processo da leitura passa por diferentes atravessamentos que vão desde o incentivo dos professores, o próprio interesse de cada um individualmente, disponibilidade de um acervo de livros de variados gêneros, etc.

Em se tratando do eixo da escrita, uma das habilidades que a BNCC sublinha é a de “reler os textos produzidos, com a mediação do professor e colaboração dos colegas, para fazer cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação” (BNCC, 2018). Essa dinâmica é muito produtiva e fecunda para os alunos, pois permite que o estudante aprenda com a escrita do outro e exercite o olhar crítico a respeito da língua e seu uso.

As habilidades do eixo dos conhecimentos linguísticos e gramaticais compreendem as práticas de análise linguística e gramatical. Contêm questões como a formação e grafia das palavras, a acentuação, a pontuação e a identificação das funções sintáticas das palavras, enfim, questões linguísticas observadas a partir de um contexto mais amplo, o texto.

Um dos objetos de conhecimento do eixo da educação literária é a “apreciação de texto literário” e uma das habilidades esperadas dos alunos é “ouvir, com atenção e interesse, a leitura de textos literários de gêneros e autores variados, feita pelo professor, e conversar com os colegas sobre o que acharam do texto” (BNCC, 2018). Outra habilidade esperada dos alunos em relação ao eixo da educação literária é “reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes”, bem como “identificar o sentido de metáforas em textos versificados” (BNCC, 2018). No eixo da leitura, as abordagens pedem textos atuais e no eixo da educação literária, o conhecimento da intertextualidade, ou seja, a relação que um texto possui com outro mais atual.

SUMÁRIO

O que difere no Ensino Fundamental em relação aos cinco eixos de desenvolvimento é que as exigências vão crescendo progressivamente, bem como o nível de complexidade das atividades. Ademais as outras unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades dos cinco eixos trazem questões bem pertinentes para guiar o professor de Língua Portuguesa na tarefa de mediador de conhecimentos. Concomitantemente a proposta de focar nas práticas leitura e produção dos mais variados textos — denominados de “unidade de trabalho” no ensino de língua —, a BNCC sugere que, essas práticas se realizem ancoradas e articuladas em processos de múltiplos.

MANIFESTAÇÕES DO USO DA LINGUAGEM

Enquanto eixo articulado transversalmente com os outros três de ensino da língua (leitura, escrita e oralidade, chamadas pelo documento de “práticas de linguagem”), “a análise linguística [...] toma para si a análise do processo de construção de as manifestações de uso da linguagem, sejam elas verbais (escritas, orais) ou não-verbais (estáticas/dinâmicas)” (SOUZA; SERAFIM, 2019, p.6). Estes autores resumem a análise linguística proposta na BNCC:

- a) refere-se a procedimentos de análise consciente, isso é, o indivíduo que reflete sobre os mecanismos linguísticos que possibilitam a construção dos sentidos dos textos;
- b) ocorre durante as atividades de leitura e produção de textos, uma vez que os elementos linguísticos só funcionam quando estão em uso real através de textos;
- c) enfoca as materialidades (elementos) do texto;
- d) envolve o conhecimento sobre o funcionamento da língua, a partir da construção/manipulação, por parte do indivíduo, de conceitos e nomenclaturas;

e) engloba o conhecimento da norma-padrão e de como outras semioses se constroem/funcionam;

f) envolve a análise de textos nos níveis: textual, gramatical, fonológico, lexical e das materialidades de outras semioses;

g) analisa as formas de composição e estilo dos textos (SOUZA, SERAFIM, 2019, p.9),

A seguir exemplificamos esta proposta alguns aspectos materiais que podem ser encontrados nos mais diferentes textos, sejam eles verbais ou não-verbais, conforme apresentados no quadro 1.

Quadro 1 — Aspectos das materialidades dos textos passíveis de análise conforme a BNCC

	TEXTOS VERBAIS (escritos/orais)	TEXTOS NÃO-VERBAIS (estáticos/dinâmicos)
FORMAS DE COMPOSIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Coesão e coerência • Progressão temática • Organização típica do gênero • Elementos próprios da fala • Elementos paralinguísticos e cinésicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plano/ângulo/lado • Figura/fundo • Profundidade e foco • Cor e intensidade • Características de montagem, etc.
ESTILO DO TEXTO	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha do léxico • Variedade linguística • Mecanismos sintáticos e morfológicos • A forma e o estilo do gênero 	<ul style="list-style-type: none"> • Ritmo e duração • Tipo de movimento • Distribuição no espaço • Sincronização com outras linguagens • Melodia e harmonia, etc.

Fonte: Sousa; Serafim (2019).

Ao considerarmos os princípios e pressupostos dos eixos de integração da BNCC para a Língua Portuguesa, vemos que estamos diante daqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos, sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão, textuais, discursivos e sobre os modos de

organização e os elementos de outras semioses). Para tanto, a BNCC propõe que a escola trabalhe com gêneros textuais mais conhecidos pelos alunos, assim, a *internet* que deve atuar como aliados nas salas de aulas. Dependendo do contexto, pode-se também traçar estratégias para que os estudantes também produzam textos desses gêneros do presente.

Cabe lembrar que de acordo com a Marcuschi (2004), não há gêneros puramente tecnológicos. Esses se manifestam das mais variadas formas (verbais ou não-verbais), exigem procedimentos e estratégias específicas de análise linguística para compreender não só a constituição, mas o funcionamento desses textos aliados às intenções comunicativas do indivíduo. No entanto, os tecnológicos têm como característica básica, o uso do computador e, adicionado a isso, pela utilização da *internet* em um contexto de “cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos” (BRASIL, 2017). Na vida dos alunos esse uso é contínuo, seja pelos *smartphones*, por computadores, por *notebooks*, por *tablets*, etc. Eles usam estes aparelhos portáteis como forma interativa, sobretudo, por meio de mensagens e jogos online. Já há muito os mesmos se encontram numa sociedade digital, que permite o aumento de suas relações e a construção de novas realidades. Frente a isso, a escola não pode perder a oportunidade de empregar esses mecanismos presentes no cotidiano de seus alunos, mesmo sabendo e tendo que driblar as discrepâncias existentes, visto que ainda há uma parcela dos alunos e de locais mais carentes não consegue se manter conectada, e para tanto será necessário implementar programas de subsídios ao aparelho e a conexão.

A proposta de protagonismo e autoria dos textos multissemióticos defendida pela BNCC em várias partes do seu bojo, dentre as quais diz o seguinte: “utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2017, p. 490); “mobilizar multimodalidade práticas de linguagem no uni-

SUMÁRIO

verso digital”, [...] considerando as “dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas” (BRASIL, 2017, p. 490). A utilização das “diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais” (BRASIL, 2017, 497) não deixa de ser inovadora e vários conceitos ganham nova roupagem.

Em resumo, a BNCC apoia o ensino de língua portuguesa guiado por práticas de leitura e escrita multimidiática e multissemiótica que se utilize e compartilhe formas de expressão juvenis, tais como, tirinhas, revistas digitais, infográficos, anúncios digitais, jornais, *ebooks*, vídeos, filmes, panfletos e pôsteres digitais, *podcasts* culturais, *vlogs*, *playlists* entre outros, permeadas pelo universo da cultura digital (PENIDO, 2019).

A ESCOLA E O FUTURO MULTISSEMIÓTICO

A Gramática do Design Visual (GDV) desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2006) oferece uma ferramenta para as pesquisas sobre textos verbo-imagéticos. Sua contribuição para o campo da linguística advém da forma sistemática de analisar as estruturas imagéticas. Para isso, os autores escolhem trabalhar com as imagens por meio das suas metafunções visuais, que buscam encontrar regularidades funcionais. Para tanto, os autores partem das três metafunções de Halliday (1985), ideacional, interpessoal e textual, e ampliam o significado delas, visando interpretar os modos de interação social disponibilizado por textos verbo-imagéticos. Baseando-se nas três metafunções, Kress e van Leeuwen aplicam a terminologia de metafunção representacional, interacional e composicional visando explorar os significados das imagens enquanto linguagens.

Ao considerarmos o trabalho em Língua Portuguesa prescrito pela BNCC no contexto da Semiótica Social, comprovamos o excelente emprego que se pode fazer a partir dos estudos sobre multimodalidade na perspectiva de Kress e van Leeuwen (2006), cujos princípios ressaltam que os textos são compostos por vários modos e recursos semióticos: verbal, gestual, sonoro, visual, movimento, cores, *layout*, tipografia, etc. na construção de sentidos.

Para Kress (2001), os diferentes modos semióticos existentes (língua, imagem, música, gestos, arquitetura, dentre outros) são realizados a partir de várias modalidades sensoriais (visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa e cinética) passam a ser considerados como participantes do denominado fenômeno multimodal. Esses autores propõem ser a multimodalidade “um campo de estudos interessado em explorar as formas de significação modernas”, incluindo todos “os modos semióticos envolvidos no processo de representação e comunicação”, posto que, “os textos multimodais são vistos como produção de significado em múltiplas articulações” KRESS; VAN LEEUWEN (2001, p. 04).

Ao adotarmos a perspectiva de Kress e van Leeuwen (2006), compreendemos que as linguagens verbal e não verbal abarcam os dois elementos representativos de um texto, que, por seu turno, é sempre multimodal e, precisa ser lido na junção de todos os modos semióticos nele expressos, para os quais são indispensáveis a forma como a fala e a escrita interatuam com os modos não verbais de comunicação (MAGALHÃES; BRITO, 2020).

Pressupondo que o ensino de língua materna deve ir além dos exercícios mecânicos e simples reproduções de estruturas pré-estabelecidas, a proposta da BNCC se pauta na perspectiva da Linguística Textual, buscando debater a relação entre texto/ leitor, distinguindo os gêneros textuais multimodais, como guias de processos interpretativos que compreendem múltiplas competências, sejam elas linguísticas, contextuais, socioculturais, entre outras.

SUMÁRIO

Ao considerarmos a análise linguística proposta na BNCC como perspectiva para o ensino de Língua Portuguesa em que as práticas de linguagem ocorrerão por meio do texto que será o próprio objeto de estudo, observamos que o “linguístico” se refere aos aspectos verbais assim como aos diversos modos semióticos (imagem, som, gestos, etc.), que se denominam fenômenos multimodais (DIONÍSIO, 2007). Portanto, ao compreendermos a multimodalidade como dimensão a ser analisada pelo eixo, constatamos que a escola deve inserir no seu contexto de trabalho a multimodalidade e a natureza multimodal dos textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Implementada pela BNCC foi a continuação das reformas curriculares da década de 1990 e já estava prevista na Constituição Federal brasileira de 1988. A BNCC é herdeira e herdada nos pressupostos de projeções curriculares do PCN e das DCN's e apresenta conceitos aparentemente inovadores, mas, que visa intencionalmente a finalidade educativa na preparação da mão de obra para o trabalho.

O principal objetivo da BNCC é ofertar subsídios às propostas curriculares, considerando as especificidades que caracterizam as escolas brasileiras (BRASIL, 2017). Por isso, mesmo a BNCC não pode ignorar o espaço das escolas, as concepções e os pensamentos sobre ensino e educação nelas presentes, bem como as questões relacionadas com o ensino e a aprendizagem.

Os estudos mais atualizados sobre o ensino de Língua Portuguesa preconizam uma modificação não apenas no conjunto de conhecimentos a serem desenvolvidos ao longo da educação básica, como também para uma nova prática metodológica. Essa deve privilegiar o desenvolvimento de competências e habilidades no uso efetivo da linguagem propostos e oficializadas para a área,

dentro da BNCC. Deve-se ministrar um ensino menos memorizado de regras e mais articulado com as práticas reais de interação social realizada a partir dos mais diferentes textos.

Nesse sentido, para trabalhar com os conhecimentos gramaticais, a prática de análise linguística surge como uma alternativa e o texto passa a ser protagonista do processo, dessa forma ele permite uma série de atividades analíticas e reflexivas sobre a língua, fundamentadas nas práticas de leitura e produção dos mais diferentes tipos e gêneros textuais visando compreender a constituição e o funcionamento das diferentes semiotes.

Ao repensar o ensino de língua portuguesa, proposto pela BNCC, por uma perspectiva multimodal, ressaltamos o grande valor de se explorar os modos semióticos subjacentes às diferentes categorias de textos. Dessa maneira, criamos possibilidades para o desenvolvimento de competências de leitura que extrapolam o modo verbal. Esse fato amplia a capacidade de interpretação em função dos demais modos semióticos que completam a composição do sentido contribuindo assim, para uma reflexão crítica que possibilita maior engajamento social.

A presença da multimodalidade na sala de aula deve estar acompanhada de propostas pedagógicas que façam os alunos perceberem todos os elementos explícitos e implícitos que compõem os discursos, conduzindo-os a um posicionamento mais consciente. A multimodalidade traz à tona a variedade de recursos que são empregados na construção de sentido. Cabe ao professor compreender e trabalhar com a construção do sentido do texto a partir da ativação de outros dados além da linguística, é imprescindível que o professor organize atividades buscando levar os alunos a acatar a aplicabilidade de outras semiotes para a apreensão efetiva de um texto. O aluno precisa compreender que o sentido do texto será construído a partir da combinação dos elementos que constitui o texto, como, título, subtítulo, ilustrações, fonte, etc. E que para compreendê-lo em sua totalidade ele

SUMÁRIO

deverá analisá-lo no conjunto, empregando para isto, os conhecimentos prévios que possui para realizar uma boa leitura, visto que, estes interferem na leitura que ele realiza. Por isso, é urgente que a escola se prepare para trabalhar cada vez mais com este tipo de letramento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luiz Alberto Vidal; NUNES JR, Vidal Serrano. *Curso de Direito Constitucional*. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

BRASIL. *Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 12 de outubro de 2020.

_____. Base Nacional Comum Curricular- BNCC. *Versão homologada*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 de outubro de 2020.

_____. Base Nacional Comum Curricular-BNCC. *Programa de Apoio à Implementação da BNCC- ProBNCC Documento Orientador 2019*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probncc_2019.pdf. Acesso em: 18 de outubro de 2020.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases-LDB*. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 de outubro de 2020.

_____. *Constituição Federal*. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 de outubro de 2020.

DA MATTA, Roberto. *Você tem cultura?* In: *Explorações – ensaios de sociologia interpretativa*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986, p.121- 129.

DIONISIO, Angela Paiva. A multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (orgs). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 177-196, 2007.

KRESS, Gunther; Van LEEUWEN, Theo. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. New York: Oxford University, 2001.

_____. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge, 1996.

MAGALHÃES, Mônica; BRITO, Mariza Angélica Paiva. Estratégias de referenciação em textos multissemióticos. *SEDA*, Seropédica, Rio de Janeiro, v.5, n.12, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: *Hipertexto e Gêneros Digitais*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

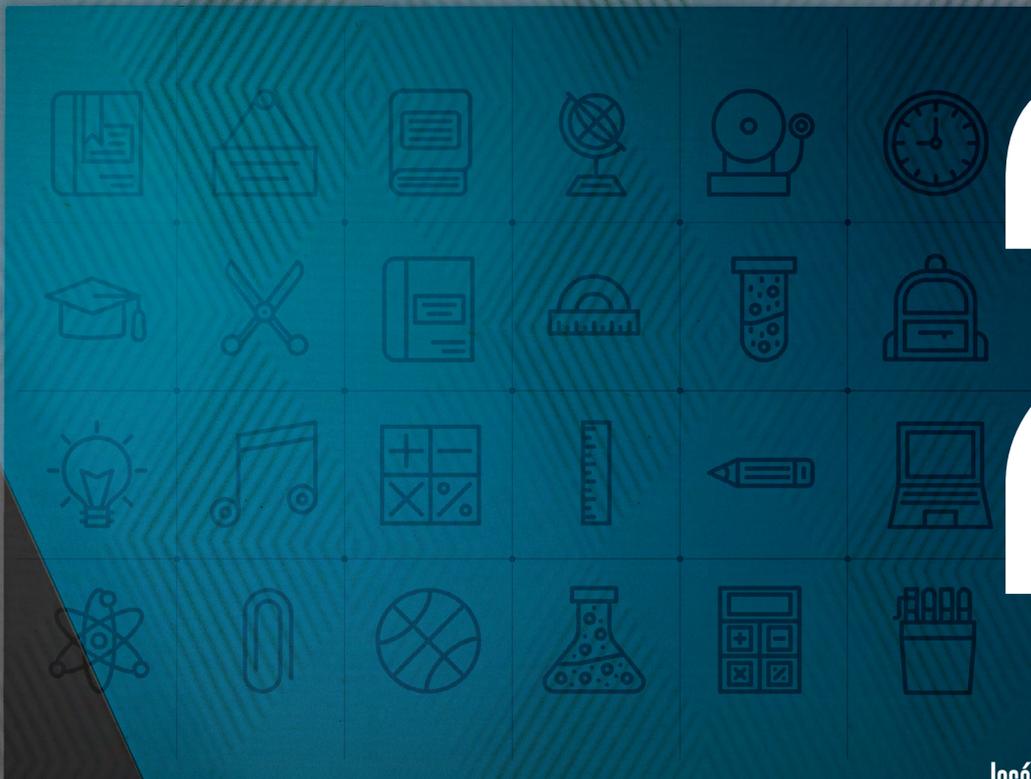
PENIDO, Anna. *BNCC na prática: Aprenda tudo sobre as Competências Gerais*. 2019. Disponível em: <https://bncc.novaescola.org.br>. Acesso em: 24 out. 2020.

SOUZA, Danilo Fernandes Sampaio de; BAPTISTA, Felipe Barreto. O ensino de Língua Portuguesa e a base Nacional Comum Curricular: tensões e divergências. *SABERES*. Natal, RN, v. 1, n. 17, p.177-186. Dezembro, 2017.

SOUSA, Francisco Rafael Mota de; SERAFIM, Mônica de Souza. Ensino de Língua materna na BNCC: reflexões sobre o eixo de Análise Linguística. VI CONEDU- VI Congresso Nacional de Educação. Avaliação: Processos e Políticas. Fortaleza - CE de 24 a 26 de outubro de 2019.

SUMÁRIO

2



José Teófilo de Carvalho

O DISCURSO MULTIMODAL NO MANUAL MULTIMÍDIA DO PROFESSOR DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.547.55-74

SUMÁRIO

RESUMO:

O objetivo desta pesquisa foi analisar a multimodalidade do Manual Multimídia do Professor (MMP), a cópia impressa do livro do estudante, da solução das atividades propostas, do encarte de textos com orientações didáticas, pedagógicas, metodológicas e de bibliografia complementar. Esses mesmo elementos também foram analisados na versão em DVD, acrescentado dos Objetos Educacionais Digitais (OED) distribuídos apenas aos professores de Matemática dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental (EF I). Os resultados demonstram que a multimodalidade aparece apenas no aspecto gráfico editorial, pois, é um livro digitalizado, uma versão em pdf do livro impresso, mas que o acréscimo do manual multimídia do professor e de Objetos Educacionais Digitais em DVD não modificaram sua antiga estrutura.

PALAVRAS-CHAVE: Manual Multimídia do Professor; Objetos Educacionais Digitais; Multimodalidade; Livro Impresso; Livro Digitalizado.

INTRODUÇÃO

O Manual Multimídia do Professor² (MMP) é um conjunto formado por uma cópia impressa do livro do estudante, acrescido de solução das atividades propostas, de encarte de textos com orientações didática-pedagógica-metodológicas e bibliografia complementar; tudo isso também numa versão em DVD, que é uma réplica digitalizada do livro, acrescido de Objetos Educacionais Digitais (OED). Distribuído apenas aos professores dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental (EF) pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), esse modelo faz parte de algumas coleções denominadas de tipo 1 no PNLD 2017. Esse formato, no entanto, será adotado para todas em todos os componentes curriculares das cinco áreas do conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) no PNLD 2020 (BRASIL, 2018). O modelo não é novo, pois, já foi distribuído para estudantes do EF no PNLD 2014 e para o Ensino Médio (EM) no PNLD 2015 e descontinuado nos anos seguintes. No entanto, acredito ser este o modelo padrão daqui para frente; a distribuição ao estudante será uma questão de tempo, não tanto por questões didáticas ou pedagógicas, mas por imperativos mercadológicos (Pirolli, 2015). De acordo com este autor, isso é o que tem acontecido em países como a França, onde 90% dos manuais escolares, equivalentes aos livros didáticos no Brasil, já estavam digitalizados para estudantes em 2014.

A chegada deste novo modelo à sala de aula traz também dúvidas e muitos questionamentos. Demanda do professor novas competências e novas habilidades, enfim, novos letramentos. Essas exigências e condições nem sempre fizeram parte da formação docente. Além dos letramentos literários e visuais comuns ao livro impresso, o

SUMÁRIO

² O Programa Nacional do Livro Didático usa a denominação de Manual do Professor Multimídia; prefiro a denominação Manual Multimídia do Professor ou Manual do Professor em Multimídia.

uso do MMP exige dele o domínio de novos letramentos, como digital e midiático. A consequência é insegurança do professor no uso de recursos digitais e sua ausência causa certo estranhamento dos estudantes numa sala de aula desconectada do mundo da vida. Para esta geração, os aparatos tecnológicos de informação e de comunicação sempre existiram e fazem parte de seu cotidiano naturalmente.

Nos últimos trinta anos, foram muitas as tentativas de informatização da escola pública, mas nenhum programa teve sucesso, pelo menos, na velocidade esperada pela sociedade. Como exemplo, vale lembrar dois desses programas: um computador por aluno (UCA) e computador de 500 dólares. Poucos mencionam hoje aqueles programas. Pela lógica, seria mais razoável hoje um *smartphone* por aluno e um *notebook* de 400 dólares, preço aproximado de um computador atualmente. A maioria dos *smartphones* atuais são mais potentes do que um computador dos anos 1990. Ora, a escola não segue a lógica do mercado e nem pode, mas a ausência de recursos digitais na sala de aula só reforça o abandono da escola pública e serve de pano de fundo para um discurso ideológico de sua ineficiência e de interesse na sua privatização.

O *e-book* faz parte do esforço para inserção de recursos digitais na sala de aula, com novos modos de representação e de significar das linguagens. Traz em sua lógica a possibilidade de interação com outros ambientes, outras mídias, outros indivíduos e uso simultâneo de diferentes linguagens na comunicação, fenômeno este denominado multimodalidade. O fenômeno da Interatividade faz o diferencial de um livro digital, embora, a maioria dos modelos existentes no mercado seja só digitalizada, atualmente, isto é, cópia fiel do mesmo livro impresso.

Diante disso, este capítulo propõe uma discussão, na perspectiva de multimodalidade (KRESS, 2003; KRESS e VAN LEEUWEN, 2001, 2006; VAN LEEUWEN, 2005), dos recursos digitais dos MMP de duas coleções de matemática no PNLD 2017. Essa característica faz parte de um contexto mais amplo da transição do

SUMÁRIO

livro impresso para o digital, multimídia ou *e-book*³, denominações mais comuns no mercado editorial. De modo geral, a transição é gradativa e as duas tecnologias devem conviver juntos por muitos anos, como já aconteceu outras fases do livro impresso no passado.

O TEXTO MULTIMODAL E O LIVRO DIGITAL

A multimodalidade é um fenômeno existente na representação das linguagens, desde os primórdios da humanidade. Consiste no uso simultâneo de vários modos de linguagem para criar significados: literário, visual, espacial, sonoro e gestual, entre outros. Os primeiros desenhos e ideogramas nas cavernas aguçam até hoje a curiosidade de pesquisadores que buscam decifrá-los e compreendê-los. Talvez, eles tenham sido essa uma primeira forma de representação, mas não eram ainda leitura. Os signos precisam ser compartilhados entre seu produtor e o receptor no processo interativo da comunicação.

Segundo Natividade e Pimenta (2009, p. 25), “a multimodalidade é um campo de estudos interessado em explorar as formas de significação modernas, incluindo todos os modos semióticos envolvidos no processo de representação e de comunicação”. Aplica os conceitos teóricos da Semiótica Social (SS) à variedade de recursos: imagens, sons, cores, texturas, formatos, etc. (idem). A SS tem como ponto central o processo de produção, reprodução, circulação de significados na comunicação e a significação é o foco da SS, para a qual os signos são motivados. Desse modo, quem escolhe um signo se orienta por interesse nas escolhas dos atores sociais, pelo contexto e meios formais de representação e de comunicação (SANTOS E PIMENTA, 2014).

SUMÁRIO

³ Por falta de uma padronização, usarei aqui as três denominações indistintamente.

Desse modo, as escolhas não são neutras, mas a percepção é seletiva (VAN LEEUWEN, 2005), isto é, as escolhas não dependem só do produtor do texto, mas do receptor da mensagem também. Nesse sentido, todo leitor de um texto é também coautor, visto que ele, ao recebê-lo, o interpreta, o reproduz ou reedita, com acréscimo ou com corte, e ainda o distribui a novos leitores. Esse processo está cada vez mais presente nas redes sociais e na comunicação, numa proliferação exponencial de mensagens, às vezes, falsas e outras verdadeiras, causando tumulto na comunicação. As *fake News*, por exemplo, são um fenômeno recente nas redes sociais e confundem o leitor menos experiente. Pessoas maliciosas tiram proveito deliberadamente disso, porque

“O leitor precisa dar conta das várias linguagens em que as informações acontecem, para entender o sentido da reportagem e, o mais importante, para entender o que aquilo lhe diz sobre o mundo em volta dele. A apresentação complexa de informações se encontra nas diversas esferas sociais, como nas atividades artísticas, religiosas, educacionais, de trabalho e, notadamente, na mídia.” (HEMAIS, 2019).

Contudo, como todo texto é multimodal (KRESS, 2003), mesmo um texto apenas escrito, visto que ele utiliza na sua composição diferentes recursos, verbais ou não verbais: tamanhos de fontes tipográficas, de cores, de realce, de posição, de direção, de espaçamento e de outros recursos, tudo para dar novos significados ao texto. Cada um desses recursos tem diferentes modulações, possibilitando infinitas combinações nas linguagens.

Assim, também, na linguagem visual, há infinitos tons das cores, de saturação, de textura nas pinturas, nas fotografias, nas ilustrações, nos cenários, nas roupas, nas placas ou nos *outdoors*. O mesmo fenômeno acontece com o som: o barulho, o ruído, o apito, a música, o tom, o ritmo, a batida, o trovão, o compasso, o silêncio, o cântico das aves, dos insetos e dos animais, o som da floresta,

SUMÁRIO

do mar, da chuva, do rio e das máquinas. Na essência, todo som é apenas um fenômeno físico de ondas audíveis ao ouvido humano, porém, cada um tem um significado diferente e permite combinações, variando do ruído irritante à harmonia musical.

Do mesmo modo, a linguagem gestual diz muito sobre a *performance* do cantor, do ator, do apresentador, do orador, do pregador, do professor ou das pessoas comuns na rua, no trabalho, em casa e no lazer. A linguagem espacial nos locais públicos, na arquitetura, nas construções, nas rodovias, nas praças, nos leiautes dos supermercados, nas lojas, na sala de aula, na biblioteca ou nos restaurantes.

Contudo, as linguagens não são utilizadas sozinhas, mas combinadas umas com as outras como nos cenários, nos corpos, nos espetáculos, nas cidades, nas placas, nos cartazes, nos mapas, nos infográficos, nos sites da empresa, da revista, do jornal ou da universidade, nos vídeos e no cinema. Por vezes, alguma linguagem se sobrepõe à outra, como a linguagem oral no cotidiano ou a escrita na maioria dos livros impressos.

Ora predomina uma forma, ora predomina outra e essa troca se dá por meio de mensagens verbais e não verbais. A metáfora de “paisagem comunicacional” (KRESS, 2003) explica bem essa combinação de modos na comunicação; numa paisagem, a harmonia se dá pela variedade e pela diversidade, não pela uniformidade dos elementos. Esse autor denomina orquestração essa diversidade de signos e explica: numa orquestra diferentes instrumentos se unem para formar um todo harmônico, onde é impossível apontar o instrumento mais importante. Outra questão salientada por ele é o poder semiótico da escrita e da leitura, as escolhas dos signos são realizadas de maneira criativa, como algo comum e automático no cotidiano das pessoas. A linguagem se adequa quase automaticamente à situação de uso diário dos indivíduos, tanto na escolha dos signos, quanto nos modos de representação das linguagens. Se o indivíduo não conhece a língua do

SUMÁRIO

outro, usa a mímica, gestos, desenhos e, quase sempre, se comunica com ele; assim também fazem as crianças quando começam a falar.

Os recursos de linguagens se multiplicaram com o avanço da informática e das telecomunicações nesse início do século XXI e, com eles, as formas de expressão. Paralelo à linguagem verbal, ampliou-se a quantidade novos ícones e símbolos nas redes sociais e nos aplicativos, como os *emoticons*, os *emojis*, por exemplo. Com um simples *smartphone*, um indivíduo faz uma foto, acrescenta texto, altera a composição, a modifica e coloca na Internet; produz também um vídeo, o edita, coloca trilha sonora e o distribui em poucos minutos. Essas tarefas demandavam uma equipe de profissionais especializados há cerca de vinte, trinta anos. No entanto, a tradição escolar brasileira ainda não se deu conta dessa transformação e enfatiza o ler e o escrever quase como alternativa única. Ora, essas eram ainda as propostas do alfabetismo da segunda metade do século XX (ROJO, 2009), cujo fracasso nem é preciso mencionar aqui.

No mundo da rede, a prática determinante é navegar, surfar, *mixar*, *scanear*, *clickar*, baixar, imprimir, compartilhar, viralizar e outros verbos do mesmo gênero. Na maioria das vezes, o tempo de exposição do estudante às novas mídias é superior ao período escolar. Os letramentos necessários a esse novo contexto são outros, desde que letramentos sejam entendidos como práticas sociais, na perspectiva do NLG (1996). Ao lado da leitura e da escrita, é necessário hoje compreender a linguagem visual, a linguagem digital, enfim, a linguagem das mídias, de forma crítica e contextualizada com o mundo do estudante. Nesse contexto, o NLG (1996) denominou essas práticas de multiletramentos e, mais tarde, Rojo (2009), numa análise crítica ao alfabetismo no Brasil, as renomeou de letramentos múltiplos.

Ora, um ícone dessa época é o livro impresso. O livro produzido hoje em papel é uma tecnologia em evolução nos últimos 1000 anos, desde que o códice em folhas de pergaminho substituiu

SUMÁRIO

o rolo; mais de 500 anos, desde a invenção da prensa por Gutenberg (FISCHER, 2006). Assim, o livro impresso chegou aos anos 2000 rico em representações, principalmente, visuais. Se há ainda alguns inconvenientes ecológicos e ergonômicos, suas *affordances*⁴ estão perfeitamente identificáveis com sua funcionalidade.

Porém, Ribeiro (2011) pergunta: o que pode ser um livro hoje? E dá algumas respostas: do impresso a um programa de computador que depende de outro dispositivo para funcionar, de um *software* para rodar, depende de decisões empresariais sobre padrões de *software* e de *hardware* e muitas outras diferenças. Comparado ao livro impresso, conclui que o livro digital traz muitas dúvidas, sua lógica é outra. E questiona novamente: “Estamos falando de livros afinal? Ou de um novo objeto que, por razões ainda inexplicadas, terminou por, inoportunamente ou oportunamente, herdar esse nome?” (RIBEIRO, 2011, P.99). Do ponto de vista da indústria editorial o livro impresso e digitais são marcados processos editoriais, ao menos, parcialmente diferenciados e por definições especializadas que levam em conta diversos aspectos do objeto. Com base em várias pesquisas, Ribeiro (2012) afirma que o texto se materializa no suporte, porém, conclui que em papel ou em pixel, ambos são livros.

Porém, em outro texto, a autora afirma que, na história do livro, sempre existiu um elemento imaterial e outro material.

No primeiro, é o texto que se adapta à forma que o apresenta, seu suporte, seu “container”, mas o texto é sempre o mesmo; o elemento material é o suporte, que se encontra em constante mudança. Na transição ao mundo digital, vemos que o elemento imaterial se adapta a qualquer configuração do suporte, que tem forma constante, mas podemos dizer que isso acontece por meio de um processo de “imitação”, até que o texto encontre uma forma adequada de se apresentar nos novos suportes (ALBARRÁN e RIBEIRO, 2015, p. 7).

⁴ *Affordances* são o potencial de uso de um dado objeto (VAN LEEUWEN, 2005, p.4), portanto, sem necessidade de explicação ao usuário; por exemplo, a colher, a roda, o *touch screen*.

No digital, o texto só existe enquanto o aparelho está ligado, mesmo assim são *pixels* de luz a 60 ciclos por segundo. Ora, questionando a autora nesse aspecto, a tela não seria, de novo, a desmaterialização do texto? O texto digital transita no suporte e desaparece, em seguida.

Chartier já afirma que, nesse entrecruzamento de conceitos, “todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler” (CHARTIER, 1999, p.13). Para esse autor, a primeira grande revolução na leitura foi a passagem do rolo para o códice, liberando a mão para anotação; a segunda acontece com a leitura na tela, atualmente. Para o autor, Gutenberg mudou apenas a técnica de impressão, mas a forma de escrita e de leitura continuou a mesma. “Talvez os autores da era multimídia, um pouco como o autor de teatro, sejam governados, não mais pela tirania das formas do objeto-livro tradicional, mas no próprio processo da criação, pela pluralidade das formas de apresentação do texto permitida pelo suporte eletrônico” (CHARTIER, 1999, p.72).

Por isso, concordo com Coscarelli (2016), para quem ler é diferente de navegar. Navegar é ir de um ponto a outro, diretamente, através de *links*; ler é um movimento linear, de cima para baixo, da esquerda para a direita, pelo menos, no mundo ocidental. As ideias se conectam sequencialmente, formando um todo significativo. Para Ribeiro (2016, p. 99) ler e escrever já é uma prática incorporada pela sociedade atual, mesmo com os problemas relacionados à alfabetização, à educação, ao letramento e de acesso à conectividade tecnológica.

O livro digital faz parte de um novo contexto, sua lógica é outra e os profissionais envolvidos em sua elaboração, também. No livro impresso há duas fases distintas: uma conceitual, a criação do autor, a mão do editor, do designer gráfico e do ilustrador (coautores) e outra técnica, isto é, serviços gráficos, *marketing*, vendas e distribuição. Essa última segue a lógica da fábrica e o produto é uma mercadoria, um objeto, com forma e peso muito bem definidos, tem concretude.

SUMÁRIO

No livro digital, o texto já deve ser produzido pensando nos recursos de linguagens disponíveis para interação com o leitor. Além disso, há de se pensar antes na compatibilidade com a diversidade de *hardware* e sistemas operacionais. Se o livro impresso só possibilita a linguagem literária e visual estática, o digital já permite outros modos de linguagens: o visual em movimento, a sonora, a gestual e a espacial. Claro está que o potencial de representação e de significação aumenta, porém, os profissionais atuais agem ainda por similaridade, por imitação com a representação do livro impresso, por ser a única que conhecemos, segundo Albarrán e Ribeiro (2015). O que se denomina hoje de livro digital hoje, na maioria das vezes, é apenas uma transposição do livro impresso para digital, isto é, uma cópia digital do mesmo livro em papel. Este modelo será denominado, daqui para frente, de digitalizado. Na origem, qualquer livro hoje é um arquivo digital, antes de ser impresso em papel e tinta, embora se possa admitir ainda um texto datilografado ou manuscrito.

Para Santaella (2012), referindo-se à literatura artística e de lazer, embora a literatura eletrônica não possa ser vista com as mesmas lentes da literatura impressa, a literatura que nasce digital (*digital born*) é diferente no ciberespaço, tanto na profusão qualitativa quanto quantitativa de seus formatos, protótipos e estilos.

Para Spalding (2012, p. 90-91), o livro digital é um aplicativo. Ao contrário do livro impresso que é uma mercadoria o aplicativo é, portanto, um serviço – intangível e abstrato. Quando você compra um *e-book*, você adquire apenas uma licença de uso e faz um *download* de um arquivo de um endereço de livraria ou de *site* para seu *divice*, isto é, um leitor de *e-book*, *tablet*, *smartphone* ou computador (RIBEIRO, 2017, p.126). Mas, do ponto de vista de usuário, o que causa estranhamento no livro digital é a ideia de posse, de pertencimento. O que fazer se a máquina estragar? Se a arquivo se perder? Se o *site* for retirado do ar? Se a tecnologia mudar? Se precisar tomar emprestado de uma biblioteca?

SUMÁRIO

Como emprestá-lo a um amigo? Como transferir um livro digital de/para o patrimônio? Ora, sendo o mercado de e-book não regulamentado, as incertezas desestimulam o leitor tradicional do livro impresso.

No entanto, já não se pode dizer o mesmo ainda da nova geração, nascida conectada e bem diferente das gerações anteriores, em atitudes e hábitos. Denominado de hipermodernidade, esses novos tempos são caracterizados pelo surgimento de “novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (ROJO E BARBOSA, 2015, p. 116). Marcadas pelo consumismo, as novas gerações, talvez, pouco se importem em possuir um livro e se contentem em ser apenas usuárias.

O MANUAL MULTIMÍDIA DO PROFESSOR NO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

O MMP é um conjunto do livro impresso, acrescido de DVD com o mesmo exemplar digitalizado e OED. Nas edições anteriores, este tipo de livro era denominado livro digital, atualmente, apenas livro tipo 1. O PNLD 2017 adotou essa denominação genérica e ao livro impresso, sem DVD, denominou tipo 2. No entanto, o programa usa a denominação multimídia ao se referir ao manual do professor, aqui será usada multimídia ou digital, em concordância com alguns autores brasileiros, como Spalding (2012) e Ribeiro (2017).

Desse modo, o MMP pode ser considerado um modelo digitalizado e, doravante, assim será considerado; o acréscimo de um DVD não lhe muda a natureza, pois, o conteúdo do impresso é idêntico ao do DVD, com acréscimo apenas de OED. A navegação se dá apenas no interior do livro, após a instalação do DVD.

Contudo, a transição do modelo impresso para o digital não acontece em saltos, mas num continuum e as duas tecnologias devem conviver juntas por longos anos, como outras do passado. De acordo com Ribeiro (2018), os livros são hoje muito mais do que apenas objetos, de formato conhecido e identificado como tal; pode ser também uma tela, de variados tamanhos, pode ser cristal ou telefone.

Contudo, timidamente, o livro digitalizado chega ao PNLD 2017, como um material didático, isto é, desenvolvido com o objetivo específico de ensino-aprendizagem (TOMLINSON, 2006) e disponibilizado ainda apenas aos professores. Já, no PNLD 2020, os MMP serão único formato para todas disciplinas; essa é uma tendência. Na França, afirma Pirolli, quase a totalidade dos manuais escolares, equivalentes aos livros didáticos no Brasil, já estava digitalizada e disponível para uso em *tablets* em 2014. Para o autor, o livro digital deve chegar às escolas mais por imperativos tecnológicos e mercadológicos do que por razões pedagógicas (PIROLLI, 2015, p.75-90).

Vale ressaltar ainda que o MMP, tanto na versão impressa quanto na digital, não pode ser apenas cópia do livro do aluno. De acordo com o edital de convocação, item 4.1.6, ele tem outros objetivos e finalidades:

O Manual Impresso do Professor não poderá ser apenas cópia do livro do estudante com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do estudante, bibliografia e referências, bem como sugestões de leituras e referenciais que contribuam para a formação e atualização do professor. O Manual Multimídia do Professor deverá conter o Manual Impresso do Professor atrelado a conteúdos multimídia, não sendo permitida a presença de atividades a serem desenvolvidas com os estudantes por meio do MP Multimídia (BRASIL, 2015, p.2).

SUMÁRIO

Idealizado para ser uma espécie de “bíblia” do professor, poupando-lhe tempo no planejamento das aulas e nas atividades docentes, além de trazer o conteúdo curricular proposto pelo PNLD e PCN⁵, o MMP tem a finalidade de conduzir o trabalho docente nas dimensões teóricas e prático-metodológicas. Destina-se ainda à atualização docente e à sua educação continuada; não deixa de ser também um instrumento de controle. Abrange discussões sobre a conduta docente, na visão dos gestores do programa. Estranhamente, proíbe a presença de atividades para estudante na versão digital, sem nenhuma explicação lógica, uma vez que se destina apenas ao professor. No entanto, os *sites* das duas editoras possuem bancos de atividades, com acesso livre aos professores dessas coleções, mediante um cadastro atrelado ao código do livro. Ao acessar as editoras, o professor está também alimentando um banco de dados e revelando-lhes seu perfil, preferências, hábitos e limitações, informações preciosas em tempos de *big data*.

Em duas coleções analisadas, três seções estão bem marcadas nos MMP: 1) a apresentação das orientações para uso do livro; 2) as orientações gerais para uso do livro; 3) os Objetos Educacionais Digitais. Isso não significa que outros aspectos sejam menos relevantes em Estudos de Linguagens, como projeto editorial, análise do discurso ou gêneros discursivos, por exemplo.

O MMP acrescenta os Objetos Educacionais Digitais. Para o PNLD de 2020, todas as coleções virão com MMP, acrescido de DVD em todas disciplinas, inclusive para projeto interdisciplinar em Linguagens e Artes e Projetos Integradores⁶ (BRASIL, 2018).

SUMÁRIO

⁵ O PNLD 2017 tem ainda como referência os PCN e o PNLD 2020 já terá como base a BNCC.

⁶ Edital de convocação 01/2018 – CGPLI, 2018 - Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>. Acesso em 01/02/2019.

Além disso, a BNCC faz referências ao uso de diferentes linguagens e de tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de matemática. Duas competências gerais, uma relativa aos recursos de multimodalidade das linguagens (nº4) e outra com relação às tecnologias digitais (nº5), chamam a atenção nesse documento:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p.9).

A questão, hoje, parece não ser mais *o que* ensinar, mas *como* ensinar com tecnologias digitais, lembra Ribeiro (2018). Por outro lado, a BNCC parte do princípio de que tecnologias digitais estão, rotineiramente, à disposição de todos nas escolas. Além disso, a base considera a multimodalidade uma habilidade inerente à formação docente, em todos os cursos.

Ora, o livro digital é um material didático novo, concebido com diferentes recursos de linguagens e múltiplas semioses. Exige do professor múltiplos letramentos, isto é, letramentos multissemióticos, multiculturais e críticos (ROJO, 2009, p.119-120). Nessa perspectiva, multiletramentos são pré-requisitos gerais, porque, especificamente, o letramento digital e midiático são condições indispensáveis à formação docente. Por exemplo, como instalar, configurar e desinstalar aplicativos e recursos digitais? Como produzir um vídeo, um infográfico, uma apresentação? Como produzir diferentes tipos de gráficos? Como

lidar com *fake news*? Como acessar *sites* de pesquisa? Como acessar recursos digitais nos bancos de objetos educacionais digitais? ?

Porém, nem tudo no campo das linguagens e das tecnologias digitais, um pressuposto do BNCC para o MMP, parece tão natural para quem não têm formação específica nas áreas cujas bases sejam as linguagens ou informática. Poucos professores de matemática transitam, confortavelmente, nessas duas áreas. São trajetórias curriculares e profissionais que exigem habilidades e condições diferentes. Tais princípios, no entanto, podem revelar alguns equívocos, ao tratar como iguais os desiguais.

O discurso atual sobre tecnologias digitais na educação, repetida na mídia e reforçada na BNCC, centra-se na lógica de focar os fins desses recursos em detrimento dos meios. Em outras palavras, se a maioria da população usa *smartphone* ou *tablet* em suas práticas de comunicação diárias, em casa, na rua ou no trabalho, por que não os usa também para estudar? Parece óbvio para um país continental como o Brasil, mas, na verdade, é preciso saber o que essa lógica esconde⁸. Um dos argumentos a favor do *tablet*, e com ele o livro digital, está na portabilidade na sua ubiquidade, ou seja, você tem uma biblioteca dentro dele, disponível em todo tempo e lugar. O LDDM não pode se transformar em mais um instrumento de exclusão ou de inclusão perversa – acolhe uns e abandona outros. Não é difícil identificar a parcela que pode ser excluída, basta sair dos grandes centros urbanos e percorrer lugarejos mais distantes.

Mais adiante, reforça a BNCC:

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação

SUMÁRIO

⁷ Além de acesso aos sites das editoras, existem ainda

⁸ A Band News noticiou dia 29-04-2019 que, segundo a ANATEL, o Brasil tem hoje 324 milhões de dispositivos para 209 milhões de brasileiros; mais de 1,5 aparelho por habitante, só não diz como estão distribuídos.

das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins; os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. (BRASIL, 2017, p. 59).

Portanto, o livro digital faz parte desse aparato tecnológico da cultura digital ou da cibercultura (LÉVY, 1999; SANTAELLA, 2012). Como afirma Pirolli (2015, p.75-90), o livro didático digital deve chegar à educação não por imperativos pedagógicos, mas tecnológicos e mercadológicos. Na França, lembra este autor, quase a totalidade dos manuais escolares (equivalentes aos livros didáticos no Brasil) estava digitalizada e disponível em *tablets* em 2014.

FINALIZANDO

Como visto anteriormente, o livro digital concebido pelo PNLD é um livro digitalizado, isto é, uma versão em *pdf* do livro impresso, livro tipo 1, segundo o guia do PNLD 2017 (BRASIL, 2016). O simples acréscimo do manual multimídia do professor e de Objetos Educacionais Digitais em DVD não muda sua natureza. Já houve oferta de coleções com DVD em matemática, nos PNLD de 2014 e 2015, para os estudantes e hoje são fornecidos apenas aos professores. Não se sabe ainda *como* e *quando* esse modelo chegará, definitivamente, ao estudante.

O MMP tem elementos de comunicação visual abundantes e prevalece nele a ideia de paisagem comunicacional (KRESS, 2003). Seus textos se compõem de vários gêneros: definições, atividades/ problemas, gráficos, fotos, figuras, infográficos, desenhos, charges,

tirinhas, aplicativos, vídeos, animações, etc. A diferença está nas imagens em movimento e nos aplicativos que levam o leitor para fora MMP, possibilitando a interação com outros aplicativos.

Por estarmos inseridos numa sociedade imagética, o MMP potencializa o uso de outros modos de representação das linguagens, em complementação às linguagens verbal e visual do livro impresso. Assim, ele se aproxima mais das práticas cotidianas da sociedade. Basta observar as ruas para ver o quanto as pessoas já são dependentes desses dispositivos de comunicação e as novas gerações já nasceram conectadas. Por outro lado, os megaprogramas de informatização da escola pública calaram-se e a lógica parece ser outra: cada um se virar como puder.

A BNCC traz nas entrelinhas orientações para uso de recursos multimodais da linguagem e digitais no ensino, mas, ao não definir estratégias de implementação, nem garantia de recursos para equipamento do professor e da escola, pode-se tornar letra morta; ou apenas uma declaração de boas intenções. Como tantas outras tentativas do passado, o uso de recursos multimodais de linguagens do MMP segue uma tendência mundial; a nova safra de professores já faz parte de geração conectada e incorporará essas tecnologias naturalmente. Já linguagens dependem de novos letramentos, no mínimo, visual, digital e midiático.

REFERÊNCIAS

ALBARRÁN, A.; RIBEIRO, A. Elisa. O livro: questões presentes e futuras. In: *Revista de Estudos da Comunicação*. Curitiba, v. 16, n. 39, p.3-18, jan/abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2017: Guia de Livros Didáticos - matemática – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento*

da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016, 155 p.

_____. Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica SEB. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, 2017 – Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 09/02/2019.

_____. Ministério da Educação — Secretária de Educação Básica SEB. *EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2018 – CGPLI*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?start=36>. Acesso em 20-04-2019.

COSCARELLI, C. V. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, C. Viana. *Tecnologias para aprender (org.)*. São Paulo: Parábola editorial, 2016, p. 61-94.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. de Reginaldo Camello Corrêa de Moraes. 5ª reimpressão., São Paulo: Editora Unesp, 1999.

HEMAIS, B. *Multimodalidade: enfoque para o professor de ensino médio*. Disponível em: http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/Janeladeldeias/b_linguagem.html. Acesso em 22-04-2019.

KRESS, Gunther. *Literacy in the New Media*. London/New York, Routledge, 2003.

KRESS, G. e VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse*. London: Hodder Education, 2001.

_____. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 2nd ed., London/New York: Routledge, 2006.

NATIVIDADE, C. e PIMENTA, S. M de O. A Semiótica Social e a Multimodalidade. In: LIMA, C. H. P; PIMENTA, S. M. de O.; AZEVEDO, A. M. T. *Incursões Semióticas: Teoria e prática de Gramática Sistemico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, p.21-29.

NEW LONDON GROUP (NLG). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: *Harvard Educational Review*, vol. 66, n.1, ISSN 0017-8055, 1996, p. 60-92.

PIROLLI, F. *Le livre numérique au présent: pratiques de lecture, de prescription e de médiation*. Dijon-France: Editions Universitaires de Dijon, 2015.

RIBEIRO, A. E. Ler na tela. O que é, hoje, um livro? In: Aracy Alves Martins... et al. (org). *Livros & telas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 93-106.

SUMÁRIO

_____. O que é e o que não é um livro: materialidades e processo editoriais. In: *Fórum Linguístico*. Florianópolis, v.9, n.4, p.333-341, out/dez, 2012.

_____. Questões provisórias sobre literatura e tecnologia: um diálogo com Roger Chartier. In: *Estudos de literatura contemporânea*, n. 47, p.97-118, jan/jun., 2016.

_____. *O bibliógrafo digital*: questões sobre a materialidade do livro no século XXI. In: *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 22, número especial, p.120-130, jul. 2017.

_____. *Escrever, hoje – palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. 1ª ed., São Paulo: Parábola, 2018.

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

ROJO, R. e BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. SP: Parábola Editorial, 2015.

SANTELLA, L. Para compreender a cibercultura. In: *Texto Digital*, Florianópolis, v.8, n.2, p.229-240, jul-dez, 2012.

SANTOS, Zaira Bomfante; PIMENTA, Sônia Maria Oliveira. Da Semiótica Social à Multimodalidade: a orquestração de significados. *CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada*, v.12, n.2, 2014, p. 295-324.

SPALDING, M. *Alice do livro impresso ao e-book*: adaptação de Alice no país das maravilhas e de Através do espelho para iPad, 2012, 246, p. Tese de doutorado em Letras, Instituto de Letras, UFRGS, 2012.

TOMLINSON, B. (ed.), *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1998 (9ª reimpressão, 2006).

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

SUMÁRIO

3



Isabela Soares de Almeida Dias

MULTIMODALIDADE NA COLEÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE INGLÊS “TODAY” – EDITORA PEARSON: impressões de uma professora

SUMÁRIO

RESUMO:

Considerando que entender um texto vai muito além da palavra escrita, englobando diferentes suportes, vocabulários e imagens, este ensaio defende que, apesar dos jovens alunos da atualidade serem familiarizados com as tecnologias virtuais, é importante que consigam entender possibilidades dos textos (verbais ou não) com os quais tem contato. Este ensaio propôs expor exemplos de elementos multimodais em atividades de uma coleção de livros didáticos de inglês e apresentar como essas atividades podem ajudar alunos a terem um maior conhecimento de como percorrerem textos multimodais de forma eficiente. Para a exposição dos elementos multimodais selecionados nos livros didáticos, autores que são referência na área foram citados, como por exemplo Jewitt, Kress e Van Leeuwen. Concluiu-se que entender nosso papel na sociedade, e ter o letramento suficiente para julgar as informações que recebemos constantemente é um exercício de cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático; Multimodalidade; Letramento.

INTRODUÇÃO

Há tempos que ler não é apenas decodificar letras e palavras, e imagens não são puramente ilustrativas. Ter a capacidade de compreender textos, em diversos suportes, com estilos, *layouts*, vocabulários e imagens diferentes, se tornou uma habilidade essencial para a inserção bem-sucedida na sociedade atual, que conta com um nível altíssimo de informatização.

As crianças e adolescentes da geração atual são denominados “nativos-digitais” por já terem nascido em uma era na qual estão em constante contato com a tecnologia eletrônica, dispositivos digitais e até mesmo redes sociais. Apesar dessa afinidade que as crianças e adolescentes dos dias de hoje tem com a tecnologia, é importante que eles saibam “navegar” com sabedoria e instrução por este mundo de possibilidades, sejam essas digitais ou não.

Neste ensaio entendo que apesar da compatibilidade dos jovens dos dias de hoje com as possibilidades virtuais e tecnológicas, a escola não se isenta de seu papel de instruir e ajudar esses jovens a entenderem bem as possibilidades dos muitos textos (verbais ou não) com os quais eles estão em frequente contato.

Muitas vezes, a criança está tão acostumada com computadores, *smartphones* e *tablets*, que acaba por negligenciar materiais impressos, livros principalmente, que fazem parte do material didático utilizado em sala de aula. Percebo que o material didático vem se transformando juntamente com as evoluções da sociedade, e por isso os livros mais atuais tentam oferecer algo além de um livro texto ou livro de atividades sem muitos atrativos, com muitos exercícios mecanizados. Além dessa variação nos livros didáticos, há uma mudança na forma com que muitos professores vêm trabalhando, trazendo para sala de aula alguns recursos não tradicionais, como *games* eletrônicos, memes, ou uso de celulares dentro de sala, etc.

SUMÁRIO

Por esses motivos, é importante que os alunos saibam percorrer através das diversas nuances da multimodalidade e para isso, acredito que o material didático pode ser um aliado, ao oferecer aos alunos possibilidades e diversidade. Compreendo que a questão da multimodalidade se relaciona intimamente com o letramento, já que é muito importante que os alunos desenvolvam e exerçam não apenas a leitura das palavras escritas como também uma leitura de mundo. Segundo Soares (2002, p.145), o letramento é “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita”, e por isso entendo que a questão da leitura, seja ela verbal ou imagética, corresponde a uma prática social.

Este ensaio tem como foco principal *expor exemplos de elementos multimodais em atividades* de uma coleção de livros didáticos de inglês e apresentar como essas atividades podem ajudar alunos a terem um maior conhecimento de como percorrerem textos multimodais de forma eficiente.

O papel do professor é essencial no desenvolvimento de atividades interessantes e originais, que promovam multiletramentos, mas neste ensaio considero primariamente as atividades apresentadas nos livros e nas instruções presentes nos livros dos professores, por que o foco aqui está nas atividades previamente elaboradas pelos autores do livro didático e como essas atividades se apresentam de forma multimodal.

Os quatro materiais seleccionados são integrantes de uma coleção da editora Pearson, intitulada “*Today*”⁹, elaborados tendo como público alvo pré-adolescentes e jovens adolescentes, de idades de 9/10 anos até 13/14 anos. A coleção pode ser usada a partir do primeiro livro, por alunos que nunca tiveram contato com a língua

⁹ Autores: Erika Stiles, Tamzin Thompson, David Todd, Sandy Zervas. Consultores: Brian Abbs, Ingrid Freebairn.

SUMÁRIO

inglesa, ou a partir do segundo livro da série, para aqueles que não são iniciantes reais. A coleção propõe desenvolver a capacidade dos alunos do nível A1 (básico) até B1, que seria um nível pré-intermediário de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages*), que é um padrão europeu utilizado para medir o nível de proficiência de um falante em uma língua alvo.

Figura 1: Capas dos livros do aluno da coleção "Today"



A coleção "Today" é dividida em quatro níveis (*Starter, Level 1, Level 2 e Level 3*) e cada nível é composto por um livro do aluno, um livro do professor (que contém o livro do aluno e respostas), um livro de atividades, *worksheets* extra para o professor trabalhar com os alunos quando julgar necessário, um CD-ROM com todos os conteúdos do livro escrito já com os áudios e vídeos (*classware* a ser instalado em um computador), um CD com os vídeos, e um CD de áudio e vídeos para os alunos.

Essa coleção foi escolhida para a exemplificação de algumas atividades pois apesar de todos os livros seguirem um padrão em suas unidades (por exemplo: oito unidades por livro, duas páginas por lição, livro de atividades com variedade de exercícios), a

diversidade de elementos multimodais está bastante presente nas unidades. Em consonância com o que é dito por Carvalho (2005), é muito importante que na escolha do material didático e na forma com que ele será usado, que exista uma contribuição direta para a aprendizagem, mas que também proporcione enriquecimento cultural dos alunos e a formação da cidadania dos mesmos.

Os materiais didáticos devem proporcionar aos professores e alunos não somente conteúdo, mas também possibilidades para desenvolvimento cultural e pessoal, e é essa a fundamentação da importância da multimodalidade para os materiais didáticos. Jewitt (2011, p.14) afirma que a multimodalidade

(...)descreve abordagens que entendem a comunicação e representações como sendo mais que linguagem verbal, e que atende a toda gama de formas comunicacionais que as pessoas utilizam – imagem, gestos, olhar, postura, e assim por diante – e as relações entre elas.

Essa multiplicidade de formas de comunicação é extremamente rica dentro da sala de aula, pois fora dela os alunos estão acostumados com uma diversidade enorme de *input*, conhecimento e informação, acessada por diversos dispositivos diferentes. Se a sala de aula e o material didático não se atualizam, correm o risco de se tornarem obsoletos.

De acordo com Brian Tomlinson (2006, p. xi) em seu glossário “Termos Básicos em Desenvolvimento de Materiais em Ensino de Línguas”, os materiais didáticos seriam “qualquer coisa que é usada para ensinar aprendizes de língua”, ou seja, além do livro didático, aqueles outros recursos utilizados para complementar ou apenas para diversificar a aula. Tomlinson (2006, p. xi) exemplifica que

(...) materiais podem estar na forma de livros didáticos, livros de atividades, uma fita, CD-ROM, vídeo, folhas fotocopiadas, um jornal, um parágrafo escrito no quadro: qualquer coisa que apresente ou informe sobre a língua sendo aprendida.

SUMÁRIO

Sendo assim, incontáveis objetos, *realia*, textos, *flashcards*, cartolinas, livros paradidáticos, *websites*, jogos e muitos outros recursos podem ser materiais didáticos, se utilizados dentro de sala de aula com objetivo pedagógico.

Atualmente, muitos dos livros contam com uma versão digital, que pode ser utilizada em *e-boards* interativos e telas de computadores. Estes *classwares* facilitam muito um ensino multimodal, uma vez que os áudios, vídeos, imagens e animações estão a um clique do professor. Muitas vezes uma escola não possui televisão, computadores, ou até mesmo aparelhos de som disponíveis para todas as turmas, e isso pode limitar algumas estratégias de ensino.

A reunião de diversos modos, como por exemplo som, imagem, animação e texto representa a multimodalidade. Para Kress (2011, p.38) a multimodalidade é

(...)o campo onde o trabalho semiótico se realiza, um domínio para questionamento, uma descrição do espaço e dos recursos que entram dentro do significado de uma forma ou outra.

Dessa forma, entendendo que a semiótica abrange os símbolos verbais e os não verbais, a multimodalidade se dá na interseção de diferentes modos semióticos, como por exemplo, nos materiais didáticos. Para Kress e Van Leeuwen (2001, p. 20) o design de um produto semiótico acontece na combinação desses modos. Os autores exemplificam que a combinação de modos semióticos pode acontecer de forma a reforçar mutuamente “(dizer a mesma coisa de formas diferentes)” ou “desempenhar papéis complementares” (2001, p. 20).

Os exemplos abaixo foram retirados do livro “*Today 3*”. Na figura 2 as ilustrações servem como um guia para os alunos fazerem a atividade utilizando a voz passiva. Elas não são puramente decorativas, e desempenham o papel de orientar as respostas para o texto escrito, ou seja, como afirmado por Kress e Van Leeuwen, nesse caso

SUMÁRIO

desempenham “*papéis complementares*”. Já na figura 3, a foto da garota fazendo trabalho voluntário reforça o que foi dito no texto escrito ao lado, é a mesma informação expressa de formas diferentes, uma escrita e a outra, visual, ou seja, “*diz a mesma coisa de formas diferentes*”.

Figura 2: *Today 3*, Unidade 8, Lição A, p. 89

- 6 Look at the pictures and read the sentences. Complete the sentences with the present simple passive. Then number the pictures in the correct order.

How are plastic bottles recycled?

PLASTIC

A collected B cut

C made D melted E washed

F taken G sorted

- 1 The bottles *are collected* in bottle banks.
- 2 They to the Recycling Centre.
- 3 First, the bottles
- 4 Then, they into colours.
- 5 Next, they into small pieces of plastic.
- 6 The pieces of plastic
- 7 Finally, the melted plastic into new things.

Figura 3: *Today*, Unidade 7, Lição E, p. 84

Volunteering

I'm sixteen now so I'm volunteering at an animal rescue centre. It's brilliant. I have to work harder than my friends in other part-time jobs but I'm learning so much about animal care. I help to feed the animals and clean out the cages. Yesterday I had to feed a baby monkey with a tiny spoon. I've never done anything as exciting as that before!

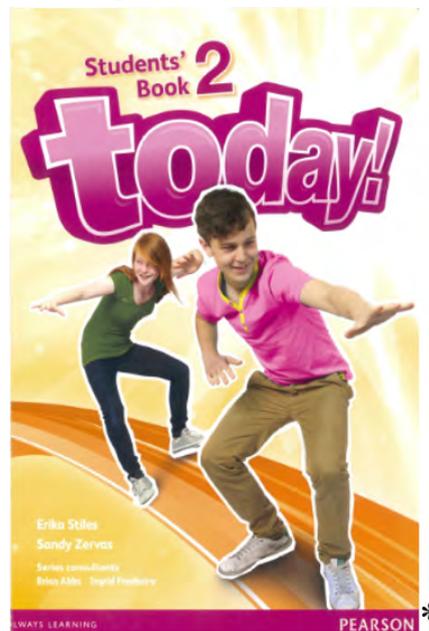
Sally, 16

FACT: The UK was the first country to make a law to protect animals.



Na capa do livro “*Today 2*”, na figura 4 abaixo, podemos perceber algumas opções conscientes feitas pelos desenvolvedores da capa dos livros. As cores são vibrantes, o roxo e o alaranjado são cores que jovens costumam gostar e os adolescentes na foto estão sorrindo, aparentando estarem se divertidos. Essas escolhas parecem pretender passar uma imagem de diversão e jovialidade, considerando que seu público alvo é realmente composto por adolescentes. Kress e Van Leeuwen (1996, p.2) falam sobre como as opções de classes de palavras ou estruturas de frases que são escolhas dos falantes se fazem também presentes na percepção imagética, pois “(...) o que é expressado (...) pode, na comunicação visual, ser expressado através da escolha entre diferentes usos de cor ou composições estruturais distintas. E isso afetar o significado.”

Figura 4: Capa “*Today 2*”



SUMÁRIO

Entende-se aqui o livro didático como um macro gênero, ou seja, existem presentes nele, textos exemplares de outros gêneros. Segundo Silva (2012, p. 102)

(...) ao ser incorporado num livro didático, um texto exemplar de outro gênero (cartão postal, formulário, artigo de jornal, história em quadrinhos) sofre uma transmutação (Bakhtin, 2003), isto é, ele adquire um caráter distinto daquele que originalmente lhe foi conferido. Esse texto não está mais vinculado ao contexto em que foi produzido originalmente, mas a outro contexto, tendo também outro objetivo.

Isso se encontra exemplificado abaixo, nas figuras 5 e 6. Na figura 5, temos um convite feito através de um e-mail. No e-mail constam as informações que os alunos precisam para identificarem o local, horário e outros detalhes para a festa e após essa atividade de interpretação de texto, irão elaborar um convite.

Na figura 6, existe um exemplo de um cartão de sócio de um clube de natação, que os alunos precisam ler para achar as informações pessoais da dona do cartão e depois disso irão criar um cartão pessoal para um clube de sua escolha. Esses gêneros, convite, e-mail e cartão de associação, no caso do livro didático, estão sendo usados para auxiliar os alunos na aprendizagem e consolidação de vocabulário e formas gramaticais trabalhadas.

Os livros da coleção “*Today*” não contam com materiais autênticos, ou seja, os textos, áudios, vídeos e imagens presentes foram todos elaborados e confeccionados para serem material didático de inglês. Nem por isso os exemplos perdem sua legitimidade, são úteis e interessantes, já que neste caso a linguagem é nivelada e apropriada de acordo com o conhecimento dos alunos.

SUMÁRIO

Figura 5: Today 2, Unidade 1, Lição D, p. 11

Writing: Invitations

4 Read the email and complete the notes.

CLAY MILLS SCHOOL
CONCERT
Sunday 5th October 3 p.m.

Invitation to: a school concert
From: _____
When: _____
Where: _____
Time: _____
Tickets: _____

send save

Subject: School concert!

Hi guys,
Do you want to come to my **school concert**?
It's on Sunday, 5th October, at the Vox Theatre, 22 Camelia Road. It starts at 3 p.m. and the tickets cost £5.
I'm **very excited** about this concert. I'm playing the guitar in it! I practise two hours every day. It's hard work.
Bye now! It's time for dinner. Mum is calling me.
See you at the concert – I hope!
Kyle 😊
P.S. How about hanging out at my place after the concert?

Me practising!

Figura 6: Today 1, Unidade 1, Lição D, p. 11

Writing: Complete a membership card

4 Read the membership card and answer the questions.

SWIMMING CLUB

SWIMMING CLUB
Name: Lisa Harris
Age: 11
Address: 51, Green Street, Cambridge
Phone: 450 6192
Swimming Club is at ten o'clock on Sundays.

- 1 What club is Lisa in?
Swimming Club.
- 2 What's her surname?
- 3 How old is she?
- 4 What's her address?
- 5 What's her phone number?
- 6 When is Swimming Club?

A seção *Culture Video* apresenta vídeos em todas as lições, disponíveis no CD-ROM, no *classware* e no DVD do professor. O livro do professor oferece sugestões de atividades para serem feitas antes, durante ou após a visualização do vídeo. Os quadros abaixo foram retirados do vídeo do “*Today Starter*”, unidade 2 e eles apresentam dois garotos, um americano e um inglês, falando sobre suas posses preferidas. Os alunos aprenderam objetos no vocabulário da unidade e com esse vídeo eles podem consolidar esse vocabulário de forma mais divertida e dinâmica.

Figura 7: *Today Starter*, Unidade 2



Para Kress (2011, p. 38), ao considerarmos a multimodalidade

(...) “língua” é apenas um dentre vários outros recursos para criar significado. Isso implica que recursos modais disponíveis em uma cultura precisam ser vistos como um campo coerente e integral – porém distinto - de recursos para criação de significado.

No exemplo acima, na figura 7, os quadros retirados do vídeo apresentam falas dos garotos, mas também é possível visualizar as imagens para criar o significado. A mensagem que estão tentando passar é de afeição a algumas posses deles, e a forma na qual eles falam sobre (linguagem verbal) e a postura (linguagem corporal).

No último quadro, o garoto da esquerda está carregando o seu gato, e ele diz *“My favourite thing is my cat, Charlie. He is brown and white and he is beautiful”*. Ao dizer isso, ele abraça o gato, faz um afago e o olha com um olhar afetuoso e carinhoso. A ideia que o vídeo tenta passar de afeição às posses e o significado que tenta refletir naqueles que o assistem é criado por uma combinação de recursos modais, como afirmado na fala de Kress (2011, p.38) acima.

Para Kress, (2011, p.36) os textos realizam os interesses do seu autor, mas nem por isso, os textos apresentam apenas um significado ou interpretação. Cabe ao leitor ler o texto, trazendo seu conhecimento prévio, seja linguístico ou de mundo, ter a habilidade de prever, entender e ressignificar. O exemplo abaixo, na figura 8, mostra uma atividade na qual os alunos deveriam completar os textos utilizando a voz passiva no passado, e após leitura dos textos eles deveriam tentar adivinhar qual dos dois textos, que contam situações inacreditáveis, seria uma brincadeira, um trote.

Como afirmado por Kress (2011, p.36)

(...) no trabalho semiótico de interpretação, a reinterpretação interna do texto, o interpretador de uma entidade semiótica também produz um texto novo, coerente, resultado de sua interpretação.

Analisando o exemplo da figura 8, é possível entender a assertiva de Kress claramente, uma vez que os textos estão escritos e ilustrados, e poderiam ser tidos como verdades absolutas por um leitor desatento. O leitor que vai ler o texto, considerar as possibilidades da realidade que ele conhece é mais capaz de julgar qual das situações fantásticas não deve ter acontecido, por ser improvável. Essa conclusão é, neste caso, resultado de uma interpretação.

Figura 8. *Today 3*, Unidade 8, Lição B, p.81

- 8 Complete the texts with the correct forms of the verbs. One is a hoax, the other is true. Which is which?

20th February 2013: A forty-year-old¹ was saved (save) by a six-year-old.
Frank Dane, forty-two, from Sussex fainted while he was driving his car. Six-year-old Elsie, who was sitting next to him, grabbed the wheel and managed to stop the car. Frank² (take) to hospital and is now well. Unfortunately Elsie³ (not interview) by our reporters. Why? Because she can't speak - Elsie is a chimp!

4th June 2011: A not very Happy Birthday!
A birthday party invitation⁴ [post] by a German girl on a social networking site. She⁵ (call) Thessa and she only wanted to invite her friends. However, it⁶ (not mark) 'private' so 1,500 people arrived at her house!

Em toda a coleção “*Today*”, em cada lição com um ponto gramatical existe um vídeo com uma animação que mostra exatamente o que os alunos têm nos livros deles, nas “Grammar Boxes”. Nos primeiros livros a animação é feita com um personagem chamado Lenny, uma lêmure, que faz algumas travessuras, cai das árvores e apresenta a gramática para os alunos. Nos últimos livros, para os adolescentes, o personagem é um skatista, que faz manobras radicais.

Pela experiência da autora usando essa coleção em sala de aula, os alunos tendem a gostar desses momentos pois a apresentação gramatical é feita através de uma animação, que integra mais de um recurso comunicativo, como o texto verbal, sons, música, e imagens, sendo assim um texto multimodal (VAN LEEUWEN, 2011, p. 668).

Abaixo segue um exemplo do livro “*Today 3*”, no qual apresenta-se uma atividade para os alunos aprenderem a contrastar *Present Simple* e *Present Continuous*. A figura 9 representa exatamente o que os alunos têm nos livros, e a figura 10 mostra alguns quadros retirados do vídeo. Essa forma de apresentar a gramática para os alunos parece ser interessante, pois atende diferentes perfis de aprendizagem, uma vez que conta com a regra escrita, e também com a animação em vídeo,

com o áudio, que os alunos irão repetir. Nesse momento o professor tem a chance de aproveitar o vídeo e fazer exercícios de repetição e checar a compreensão do ponto gramatical, utilizando o vídeo como recurso.

Figura 9: *Today 3*, Unidade 1, Lição A, p. 5



Grammar

Present simple
I usually play basketball
in my free time.
Mum never works at weekends.
We live in Chicago.
We don't live in New York.
What do you do in your free time?

Present continuous
Right now, Mum's making a pirate ship cake!
Greg isn't living at home at the moment.
What are you doing now?

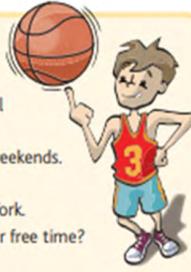


Figura 10: VIDEO - *Today 3*, Unidade 1, Lição A



Present simple

What do you do in your free time?

Present simple

I usually play basketball in my free time.

Como já foi dito anteriormente, a modernização e digitalização de formas de comunicação estão se dando de forma rápida e desenfreada. É imprescindível para que os jovens sejam bem inseridos em sociedade que eles saibam das potencialidades e perigos dessas novas formas de comunicação. O exemplo abaixo, na figura 11 mostra uma lição do livro “*Today 2*” na qual o texto que os alunos vão trabalhar tem a forma de um *chat online*.

Adolescentes e pré-adolescentes estão cada vez mais cedo utilizando mídias sociais para se comunicarem e como afirmado por Zacharias (2016, p.20):

O avanço das tecnologias da informação e da comunicação produz mudanças na textualização, ou seja, na forma como as pessoas produzem ou leem os textos considerando seus objetivos, suas expectativas, seus conhecimentos, crenças e valores.

Essa é uma oportunidade bastante rica para que professores e alunos tenham um momento de diálogo, para que os alunos entendam situações nas quais seria seguro usar *chats online* para conversar e criar uma conscientização de que nem tudo que está na rede é real ou seguro. Essa nova forma de produzir e ler textos traz consigo diversos desdobramentos para a sociedade, e ensinar a língua através dessa possibilidade autêntica, pode gerar benefícios além do ganho linguístico.

Figura 11: *Today 2*, Unidade 1, Lição B, p. 6

Presentation

1 Listen and read. What's Seb writing?

Todos os exemplos apresentados apresentados são representações de como são importantes as relações entre texto escrito e imagens, entendendo que a palavra é apenas um dos componentes que irá criar e recriar significados nas construções multimodais.

Ajudar nossos alunos a entenderem bem como se relacionarem com diferentes gêneros textuais, diversos modos semióticos e a navegarem na modernidade de forma segura e consciente, é algo bastante recompensador para professores. Kress e Van Leeuwen (1996, p.154) disseram que "(...) como membros de uma sociedade, nós temos que ser capazes de tomar decisões enquanto a base da informação que recebemos, produzimos e trocamos. "

Dessa forma, creio que entender nosso papel na sociedade, e ter o letramento suficiente para julgar as informações que recebemos constantemente é um exercício de cidadania. Como professores, de posse de materiais didáticos, sejam eles ricos ou limitados, é sempre possível desenvolver e exaurir as possibilidades que os materiais nos apresentam, seja de forma a mostrar aos alunos oportunidades de crescimento ou crítica.

REFERÊNCIAS:

CARVALHO, João Bosco Pitombeira. Impressos e outros materiais didáticos em sala de aula. In.: BRASIL. *Materiais Didáticos: escolha e uso*. Brasília: MEC, Boletim, 14, agosto de 2005, p.44.49

JEWITT, Carey (Org.). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London, New York: Routledge, 2011.

KRESS, Gunther. Multimodal discourse analysis In. GEE, J. P.; HANDFORD, M. (ed). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. London. New York: Routledge, 2011, p. 35-50.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. Londres: Oxford University. Press Inc, 2001.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge, 1996.

SILVA, Renato Caixeta da; Representações do livro didático de inglês: análise dos discursos de produtores e usuários com base na Linguística Sistêmico-Funcional. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2012.

TOMLINSON, B. (ed). *Materials development in language teaching*. [1998]. Cambridge: CUP, 2006.

VAN LEEUWEN, Theo. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Ed.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino, In.: COSCARELLI. Carla (org.). *Tecnologias para aprender*, São Paulo: Parábola Editora, 2016, p.15, 26.

4



Anidene de Siqueira Cecchin
Cristiane Fuzer

SIGNIFICADOS REPRESENTACIONAIS A PARTIR DE UMA PRÁTICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO DE RELATO BIOGRÁFICO MULTIMODAL

SUMÁRIO

RESUMO:

Neste trabalho, apresentamos uma prática pedagógica para leitura e produção de texto multimodal, com foco em significados representacionais em relato biográfico multimodal. A partir de pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), da abordagem de Gênero da Escola de Sydney (MARTIN; ROSE, 2008) e da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), sistematizamos, em um caderno didático, atividades para leitura e análise de relatos biográficos multimodais, as quais foram desenvolvidas em uma dinamização com alunos do nono ano do ensino fundamental, seguindo estratégias do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, da Pedagogia com base em Gênero de Texto (ROSE; MARTIN, 2012). Tendo em vista a construção ideacional visual (PAINTER *et al.*, 2013) e a relação texto e imagem (PAINTER *et al.*, 2013; UNSWORTH, 2006; DALY; UNSWORTH 2011), analisamos os componentes visuais do texto produzido conjuntamente e as representações construídas, considerando as relações de complementariedade com o componente verbal. Por fim, sistematizamos um roteiro com questões que podem ser utilizadas em práticas pedagógicas com textos multimodais, de modo que os componentes visuais sejam abordados como integrados aos verbais para constituir significados nos textos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem; Leitura; Produção textual; Multimodalidade; Significados ideacionais.

INTRODUÇÃO

Nas mais diversas práticas discursivas, textos multimodais são utilizados, o que demanda da escola práticas de letramento que focalizem o papel de diferentes sistemas semióticos nos textos. Neste capítulo, focalizamos o componente visual e suas relações com o verbal na construção de significados ideacionais em texto produzido no contexto de ensino e aprendizagem de produção textual na educação básica.

As atividades de leitura e escrita aqui apresentadas que culminaram no texto aqui analisado foram desenvolvidas no âmbito do Ateliê de Textos (FUZER, 2016), um projeto de ensino e extensão itinerante que, desde 2011, promove oficinas de produção textual em parceria com escolas públicas¹⁰. Sob o alicerce da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), da Pedagogia com base em Gêneros de Texto, ancorada na abordagem que ficou conhecida como Escola de Sydney (ROSE; MARTIN, 2012; CHRISTIE; DEREWIANKA, 2008), o projeto organiza e desenvolve, em contexto escolar, práticas de ensino de leitura e escrita de diferentes gêneros de texto, utilizando estratégias do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, que prevê três momentos fundamentais: Desconstrução do texto, Construção conjunta e Construção individual.

A prática abordada neste capítulo é parte do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na edição do Ateliê de Textos (GAP/CAL 040190) em 2018, que beneficiou estudantes do nono ano do ensino fundamental de uma escola de Santa Maria, região central do

¹⁰ Por meio de atividades de Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Individual, os participantes do projeto vivenciam um processo de ensino e aprendizagem de leitura, análise linguística e produção de textos de um mesmo gênero. Após sucessivas reescritas pelos alunos-autores, os textos, em sua versão final, são socializados por meio da publicação de uma coletânea no formato de livro ou e-book. Mais informações estão disponíveis em: <https://www.ufsm.br/projetos/extensao/ateliedetextos/>

Rio Grande do Sul. Como participantes da ação de extensão e de uma pesquisa-ação¹¹, os alunos realizaram, presencialmente, atividades de leitura e escrita de textos do gênero relato biográfico multimodal, com a mediação de uma estudante de Licenciatura em Letras e uma professora pesquisadora. A partir das atividades propostas em um caderno didático elaborado para o projeto e disponibilizado impresso aos participantes (CECCHIN; FUZER, 2018), foi realizada a Desconstrução de textos desse gênero, contemplando o propósito sociocomunicativo, a estrutura esquemática do gênero, os principais recursos de significados dos componentes verbais e visuais. Na sequência, foi realizada a Construção conjunta, momento em que os alunos, com o auxílio das mediadoras, escreveram e reescreveram um relato biográfico multimodal, mobilizando conhecimentos adquiridos nas atividades anteriores.

Nessa produção, os alunos-autores realizaram uma série de escolhas para construir representações para a pessoa que escolheram biografar. A análise dessas escolhas, na segunda versão do relato biográfico multimodal, nos possibilita revelar as representações construídas no texto, com foco no componente visual, ao mesmo tempo em que buscamos identificar a complementariedade entre os componentes visuais e verbais na constituição dos significados ideacionais. A partir dos resultados dessa análise, sistematizamos as instanciações de significados no texto produzido conjuntamente e propomos um breve roteiro de questões que podem ser utilizadas em práticas de ensino com textos verbo-visuais, apontadas por Painter et al. (2013) como uma necessidade e entendidas como estratégia pedagógica.

Este capítulo está organizado em quatro seções. Iniciamos com a fundamentação teórica que norteou o desenvolvimento das ações e as análises do componente visual do texto. Na seção seguinte,

¹¹ A pesquisa foi submetida previamente ao Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria/RS, Brasil (CEP/UFMS) e aprovada sob o CAAE número 73059317.9.0000.5346.

relatamos a prática de dinamização do Ciclo de Ensino e Aprendizagem no contexto escolar e descrevemos os procedimentos analíticos. Na sequência, sistematizamos a análise do componente visual do texto e os significados evidenciados pela complementariedade dos componentes visual e verbal. Nas considerações finais, buscamos instigar algumas reflexões sobre o ensino de leitura e escrita de textos multimodais.

PRINCÍPIOS SISTÊMICO-FUNCIONAIS

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY, 1985; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) é um consistente suporte para a análise linguística de textos que apresentam um ou mais sistemas semióticos, conforme propõe a Gramática do Design Visual (GDV) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). As categorias de análise léxico-gramaticais da LSF se evidenciam, conforme a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), não só nos componentes verbais de um texto, mas também nos signos visuais como imagem, áudio ou gestos. O texto formado por múltiplos sistemas semióticos para construir um todo significativo constitui-se como multimodal, perspectiva proposta na GDV de Kress e Van Leeuwen (2006). Assim, um texto é considerado multimodal quando formado por diferentes semioses, como som, escrita, animação, imagem estática ou em movimento, possibilitando a produção de significados na forma de desenhos, fotografias, mapas geográficos, mapas mentais, entre outros recursos. No caso da imagem, é preciso destacar que não apenas ilustra, mas também agrega sentido de forma constitutiva ou complementar ao componente verbal.

A abordagem com o texto multimodal, segundo propõem Kress e Van Leeuwen (2006) revela correlação entre a GDV e a LSF por meio das metafunções (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1985), visto

SUMÁRIO

que, para funcionar como um todo, é preciso que o sistema de comunicação, incluindo o visual, sirva a requisitos representacionais e comunicacionais. A função Representacional do componente visual, foco deste estudo, correlaciona-se com a metafunção Ideacional do componente verbal, cujo foco é a construção de nossas experiências no mundo, as coisas e as pessoas que estão envolvidas e as representações que constroem. A função Interativa se correlaciona à metafunção interpessoal que se corresponde às interações construídas entre os participantes em um texto e desses com os interlocutores. A função Composicional se correlaciona com a metafunção textual, que diz respeito ao modo como os significados se organizam em textos.

A função de Representação, foco deste capítulo, compreende a classificação das estruturas visuais em narrativas ou conceituais. A representação participante representado no modo visual, ou seja, a forma como as pessoas, os lugares e as coisas se apresentam e se relacionam em imagens e os significados que são construídos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). A partir disso, é possível classificar as imagens com base em estruturas narrativas e conceituais.

As estruturas narrativas são marcadas pela presença de vetor, uma ferramenta de ação, que se caracteriza como uma linha na diagonal para indicar ações, eventos, processos de mudança ou arranjos espaciais. Os processos narrativos podem ser classificados em categorias de ação e reação, com a presença de vetores; verbal, com balões de fala, e mental, com balões de pensamento (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

As estruturas conceituais, por sua vez, dizem respeito ao estado geral das coisas relacionando-as aos participantes e são organizadas em três categorias: Classificatória, que organiza os elementos visuais pressupondo uma taxonomia, de forma implícita ou explícita, considerando características comuns; Analítica, que apresenta partes estruturadas ou desestruturadas para a composição de um todo significativo; e Simbólica,

SUMÁRIO

que constrói ou sugere uma representação simbólica do participante e seus atributos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

A construção de significados ideacionais visuais compreende o reconhecimento das Figuras ideacionais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), quais sejam: os participantes (quem ou o que está no texto); os processos em que esses participantes se envolvem, os atributos que evidenciam e as taxonomias que constroem; e as Circunstâncias (o ambiente no qual se inserem e agem). As Figuras, conforme Painter *et al.* (2013), também são evidenciadas nas escolhas visuais de um texto e estabelecem correlação entre os componentes verbais e visuais. Dessa forma, por meio de escolhas ideacionais visuais, os sistemas de texto e imagem instanciam significados que constroem uma única mensagem.

O estabelecimento da integração ideacional de texto e imagem pelas escolhas ideacionais visuais (UNSWORTH, 2006; DALY; UNSWORTH, 2011; PAINTER *et al.*, 2013), ocorre por meio da relação de constituição, complementariedade ou conexão de informações dos sistemas de texto e imagem. Relações de intermodalidade verbo-visual, conforme Unsworth (2006), têm por base as relações lógico-semânticas (HALLIDAY, 1985) de elaboração, expansão e intensificação.

A relação de constituição se evidencia quando um modo elabora a informação do outro e esclarece, especifica ou descreve-o de forma a confirmar seu significado. Na relação de complementariedade, um modo estende ou intensifica a informação do outro, amplia por acréscimo ou por oposição seu significado. Na relação de conexão, por sua vez, as informações de tempo, lugar ou causa são projetadas de um modo a outro por citações, relatos ou pensamentos. Dessa forma, em um texto, os modos visual e verbal se organizam e funcionam correlacionados, integrando-se e se constituindo como único.

SUMÁRIO

A partir da fundamentação teórica abordada e considerando a necessidade de desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem com e sobre textos multimodais, apresentamos a seguir uma dinamização de atividades de leitura e produção de relato biográfico multimodal, em contexto escolar, e os procedimentos analíticos utilizados.

DINAMIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE LEITURA E PRODUÇÃO DE RELATO BIOGRÁFICO MULTIMODAL

O relato biográfico multimodal em análise foi produzido no âmbito do projeto de ensino e extensão Ateliê de Textos (FUZER, 2016), anteriormente apresentado, no segundo semestre letivo de 2018, em uma escola conveniada, que funciona com professores da rede pública e, em contrapartida, oferece bolsas e descontos a alunos de baixa renda.

Em encontros semanais com duas horas de duração, estudantes do nono ano do ensino fundamental, participantes voluntários do projeto, realizaram, com a mediação da professora pesquisadora e de uma estudante de Licenciatura em Letras, sob a supervisão da coordenadora do Ateliê de Textos, as atividades propostas em um caderno didático para leitura e análise de textos do gênero relato biográfico multimodal (CECCHIN; FUZER, 2018).

Para a elaboração das atividades do caderno didático, foram utilizados dois textos prototípicos do gênero em estudo, selecionados previamente no *site* Museu da Pessoa¹², um ambiente digital de livre acesso, composto por diferentes autobiografias e biografias com imagens estáticas e em movimento (Figura 1).

¹² O Museu da Pessoa possui os direitos do material publicado no *site* e autorizou o uso dos textos que constituem o caderno didático, tendo em vista o caráter pedagógico do material.

Figura 1: Página inicial do site Museu da Pessoa



Fonte: <https://museudapessoa.org/>

As atividades de Desconstrução do componente visual propostas no caderno didático contemplam a identificação de Figuras ideacionais visuais: os participantes e suas características; os processos nos quais se envolvem ou os atributos que evidenciam e as Circunstâncias. Contemplam, também, as relações entre os participantes na imagem e as representações que constroem, conforme exemplifica a Figura 2.

Figura 2: Exemplo de atividade de Desconstrução do componente visual

13) Observe as imagens que acompanham a biografia da dona Glória. Relacione as sentenças aos números que correspondem às imagens da biografia de dona Glória.



Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4

a- Apresenta a participante biografada à frente dos outros participantes, demonstrando ser a principal na imagem, pois está em posição de destaque.

b- A participante, dona Glória, está em posição frontal, sozinha, olhando para o interlocutor.

c- Dona Glória mistura-se entre os demais participantes, representando-se com um deles, assumindo a posição de igualdade.

d- Dona Glória está com outros participantes, não olha para o interlocutor, pois sua atenção e seu olhar estão direcionados para as pessoas com as quais ela parece conversar.

e- A biografada, dona Glória, está em um ambiente fechado e desempenha uma ação, pois lê algo que outra participante lhe mostra.

Fonte: elaborada pelas autoras com base em Kress e Van Leeuwen (2006)

O texto selecionado para análise neste capítulo é a versão final do relato biográfico multimodal produzido no momento da Construção Conjunta, após a dinamização das atividades de Desconstrução. Esse texto está publicado, assim como os demais textos individuais dos alunos-autores, na coletânea *Pessoas especiais, histórias extraordinárias* (CECCHIN; MOURA; FUZER, 2018).

Para análise do componente visual do texto produzido conjuntamente pelos alunos-autores, são utilizados os seguintes procedimentos:

1. Identificação das estruturas narrativas ou conceituais, com base na função Representacional;
2. Verificação da relação dos sistemas de significados de texto e imagem quanto à complementariedade dos componentes visual e verbal;
3. Sumarização de um roteiro de questões visando a orientar práticas de ensino e aprendizagem de leitura e produção de texto multimodal.

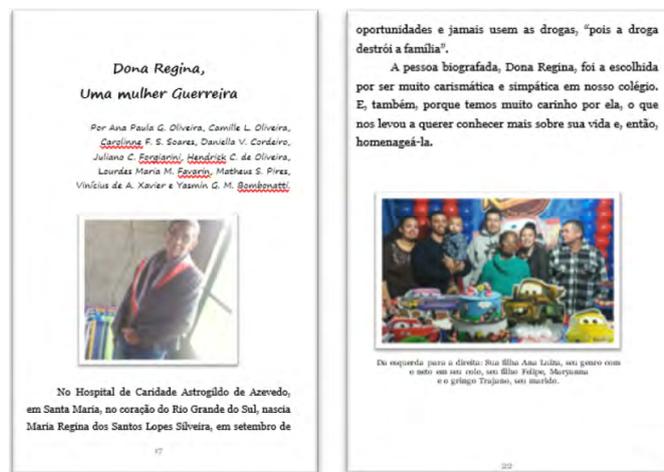
Os resultados evidenciados a partir das análises são apresentados na seção seguinte e estão sumarizados conforme a organização dos procedimentos.

SIGNIFICADOS REPRESENTACIONAIS NO RELATO BIOGRÁFICO

A análise dos significados ideacionais visuais do relato biográfico multimodal em questão refere-se à função de Representação da GDV de Kress e Van Leeuwen (2006). Os componentes visuais correspondem

a duas fotos fornecidas pela biografada e escolhidas pelos alunos-autores para compor o texto, apresentadas na Figura 3.

Figura 3: Componentes visuais do relato biográfico multimodal analisado



Fonte: Colet. *Pessoas especiais, histórias extraordinárias*
(CECCHIN, MOURA; FUZER, 2018, p. 17/ 22)

Uma das fotos foi disposta na primeira parte do texto (Foto 1), logo após o título e os nomes dos coautores do texto. A outra foi disposta na última parte (Foto 2), buscando compor um todo harmonioso entre os componentes verbais e visuais do texto, o que já pode indicar uma relação de complementariedade. Na Foto 1, a participante nuclear está em evidência, correlacionando-se com a etapa Orientação do relato biográfico multimodal, na qual a biografada é apresentada. Na Foto 2, a participante se encontra junto de seus familiares, em posição central, com o que é finalizada a biografia.

A partir dessa relação, as imagens são analisadas separadamente, com o intuito de classificá-las como conceituais ou narrativas. Para isso, inicialmente focalizamos a primeira foto (na Figura 4).

Figura 4: Foto 1 da biografada



Fonte: Coletânea *Pessoas especiais, histórias extraordinárias* (CECCHIN; MOURA; FUZER, 2018, p. 17)

A imagem apresenta a biografada e parece confirmá-la como participante nuclear, uma vez que ela se encontra sozinha, ao centro da foto, em posição de destaque. O direcionamento de seu olhar está voltado para o interlocutor, configurando a demanda e o poder, ou seja, parece estabelecer comunicação com o interlocutor, pela linha do olhar. Ao mesmo tempo, transmite a confiança de uma mulher forte e lutadora, o que vai ao encontro das representações encontradas no componente verbal do texto, no qual a participante biografada é descrita como uma mulher perseverante. Confirma, ainda, sua característica marcante, identificada nos elementos avaliativos do complemento verbal do texto, como tenacidade e capacidade. Desse modo, considerando a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), essa imagem é classificada como conceitual simbólica, pois revela os atributos da biografada ao representar e sugerir quem ela é. A análise do campo semântico do componente verbal (FUZER; CECCHIN, 2019) revelou que a família é

um dos campos de experiência mais relevante do texto, visto que em diferentes fases da vida da biografada ele está presente. A segunda imagem (Figura 5) confirma essa assertiva.

Figura 5: Foto 2 da biografada



Da esquerda para a direita: Sua filha Ana Luíza, seu genro com o neto em seu colo, seu filho Felipe, Maryanna e o gringo Trajano, seu marido.

Fonte: Coletânea *Pessoas especiais, histórias extraordinárias* (CECCHIN; MOURA; FUZER, 2018, p. 22)

Na Foto 2, a biografada se encontra em posição central em relação aos demais participantes, o que contribui para confirmar seu papel nuclear no componente visual do texto e se alinha ao propósito sociocomunicativo do gênero – relatar eventos da vida de uma pessoa chave (MARTIN, ROSE, 2008). Conforme descreve a legenda que acompanha a imagem, a participante nuclear está com sua família, campo de experiência revelado no componente verbal do texto. Os elementos decorativos presentes na foto levam à constatação de que a circunstância do encontro é uma festa de aniversário de uma criança (neto da biografada, conforme a legenda). A criança se encontra no colo de um dos participantes periféricos.

Os participantes periféricos estão dispostos em volta da biografada: um dos participantes à direita (que no texto verbal é apresentado como o esposo), olha para ela, enquanto os demais direcionam o olhar para o interlocutor. Todos parecem sorrir, em um momento de descontração, com exceção da biografada, que se mantém séria e olha em direção ao interlocutor, com olhar de demanda.

A imagem, em seu todo, representa os participantes em um evento, em um processo classificatório, o que possibilita identificá-la como conceitual. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006, p. 79-80), as estruturas classificatórias permitem representar participantes em um nível de taxonomia de superordenação que, no texto, é revelada pela Foto 2 com a mãe (biografada), o esposo, os filhos e o neto, representando a estrutura familiar da participante. Sugere, assim, uma hierarquia, na qual a biografada exerce papel central com maior poder e força ao posicionar-se ao centro.

A partir das análises do componente visual e sua relação de complementariedade com o verbal, propomos um breve roteiro de questões (Quadro 1) que podem orientar práticas pedagógicas que envolvam textos multimodais.

Quadro 1: Questões para orientar a leitura e produção de texto multimodal em contexto escolar

Participantes	1. Quem ou o que está na imagem? 2. Que característica apresenta?
Processos	3. Desempenha ação? Qual? 4. Simboliza ou representa algo? 5. Há balões de fala ou de pensamento?
Circunstâncias	6. É possível identificar o tempo e o local? 7. Como é o local? 8. Participante está acompanhado? Por quem?

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Kress e Van Leeuwen (2006) e Painter et al. (2013)

A partir dessas questões iniciais, é possível conduzir os alunos na leitura não só dos componentes verbais de um texto, mas também dos componentes formados por imagens, desenhos, fotos, entre outros. Alertamos que essas questões dizem respeito a imagens estáticas, foco deste trabalho, sendo, portanto, necessária a ampliação de estudos sobre leitura e produção multimodal, com base em gênero de texto, a fim de contemplar as necessidades evidenciadas nas atuais práticas sociais. Enfatizamos, ainda, que o trabalho com textos multimodais precisa ser desenvolvido em todos os níveis escolares, considerando a imagem não como mera ilustração, mas sim como um modo semiótico que constitui o significado junto ao componente verbal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação à multimodalidade, estudos têm focalizado descrição e análise de textos (como BITENCOURT; VIAN JR, 2019; GUALBERTO, 2016; FLOREK, 2015, 2016), Análise do Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional (como DIAS; VIAN JR., 2017) e contextos de ensino e desenvolvimento de letramento multimodal (SANTOS JÚNIOR, 2019; BARBOSA; VIAN JR., 2018). Este último enfoque é o que nos motivou ao estudo aqui apresentado.

As análises de significados representacionais no relato biográfico multimodal produzido na etapa Construção conjunta do Ciclo de Ensino e Aprendizagem implementado durante o projeto Ateliê de Textos com alunos do nono ano do ensino fundamental revelaram como a história de vida de uma pessoa é construída e organizada por meio da linguagem.

A análise do componente visual do texto revelou uma relação de complementaridade com o componente verbal, contribuindo para reforçar as representações construídas verbalmente. A primeira

imagem, classificada como conceitual simbólica, revela atributos da biografada; a segunda imagem, classificada como classificatória, apresenta uma taxonomia de superordenação, revelando a família em uma hierarquia na qual a biografada, posicionada ao centro,

Esses resultados indicam que o texto produzido conjuntamente pelos alunos-autores instancia significados ideacionais visuais por meio das Figuras ideacionais e das representações construídas. No que se refere à Desconstrução e Construção conjunta, a Pedagogia com base em Gêneros de Texto revelou-se, na experiência aqui analisada, uma importante metodologia para conduzir o processo de ensino e aprendizagem de produção textual multimodal no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. R. S. A.; VIAN JR., O. Letramento midiático: inserção do diálogo entre texto visual e verbal no ensino fundamental. *Caleidoscópio*, v. 16, n. 3, 2018. Disponível em: www.revistas.unisinos.br. Acesso em: 10 jan. 2020.

BITENCOURT; A. P.; VIAN JR., O. Multimodalidade em aberturas de capítulos de um livro didático de língua portuguesa. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 01-21, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. Disponível em: www.revistas.pucsp.br. Acesso em: 15 de jan. 2020.

CECCHIN, A. S.; FUZER, C. *Ateliê de textos: atividades de leitura e produção de biografias multimodais*. Caderno Didático. Santa Maria: UFSM, PPGL, 2018.

CECCHIN, A. S.; MOURA, C. B.; FUZER, C. (Org.) *Pessoas especiais, histórias extraordinárias*. Santa Maria, RS: UFSM, CAL, Ateliê de Textos, 2018.

CECCHIN, A. S. *Investigação de uma proposta de produção de histórias com base na Linguística Sistemico-Funcional*. Registro GAP/CAL nº 046116. Santa Maria, CAL, UFSM, 2017.

CHRISTIE, F; DEREWIANKA, B. *School Discourse: Learning to Write Across the Years of Schooling*. Continuum: New York, 2008.

DALY, A.; UNSWORTH, L. Analysis and comprehension of multimodal texts. *Australian Journal of Language and Literacy*, v. 34, n. 1, 2011.

DIAS, R.; VIAN JR, O. Análise de Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional de Livros Didáticos de Inglês do Ensino Médio da Educação Pública, *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 20/3, p. 176-212, dez.,2017.

FLOREK, C. *Uma análise crítica de gênero de resumos acadêmicos gráficos*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015. Disponível em: www.repositorio.ufsm.br. Acesso em 15 jan. 2020.

FLOREK, C. Análise contextual de resumos acadêmicos gráficos de Biologia e de Química, *Fórum Linguístico*, v. 13, n. 3, 2016. Disponível em: www.periodicos.ufsc.br. Acesso em: 10 de jan. 2020.

FUZER, C. *Ateliê de Textos: práticas orientadoras para produção e avaliação de textos na perspectiva sistêmico-funcional*. Registro GAP/CAL nº 040190. Santa Maria: CAL, UFSM, 2016. Disponível em: www.ufsm.br/ateliedetextos. Acesso em: 06 set. 2019.

FUZER, C.; CECCHIN, A. S. Atividades de desconstrução e construção conjunta de biografia multimodal em contexto escolar. In: International Systemic Functional Congress, 46, Latin American Congress on SFL, 15, jul. 2019, Santiago, Chile. *Anais....* Santiago, Chile, 2019.

GUALBERTO, C. L. *Multimodalidade em Livros Didáticos de Língua Portuguesa: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016. Disponível em: www.repositorio.ufmg.br. Acesso em: 10 jan.2020.

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

HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. *Introduction to functional grammar*. London: Routledge, 2014.

_____; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

MARTIN, J. *English text: System and Structure*. Philadelphia, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1992.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre Relations: Mapping Culture*. Equinox: UK, 2008.

MARTIN, J.; ROSE, D. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London: Continuum, 2007.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox, 2012.

SUMÁRIO

SANTOS JÚNIOR, M. S. M. Por uma pedagogia dos portfólios multimodais: a escrita criativa baseada em gêneros. *Trabalho de Conclusão de Curso*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2019. Disponível em: www.repositorio.ufpb.br. Acesso em: 13 jan. 2020.

UNSWORTH, L. Towards a metalanguefor multiliteracies education: describing the meaning making resources of language-image interaction. *English Teaching: practice and critique*, v. 5, n. 1, 2006. Disponível em: www.education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2006v5n1art4.pdf. Acesso em set. 2018.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a direção do Instituto São José, pela disponibilização da infraestrutura necessária à execução do projeto na escola; a Camila Berlezi de Moura, pela colaboração como bolsista FLEX UFSM na oficina do Ateliê de Textos em que se desenvolveram as atividades relatadas neste trabalho; aos alunos participantes do projeto, pelo empenho durante todo o processo desenvolvido; ao Fundo de Incentivo à Extensão da UFSM, pela bolsa concedida à graduanda de Letras que colaborou durante a oficina; ao Centro de Artes e Letras, pelo apoio financeiro para a impressão de exemplares do caderno didático utilizado na oficina.

SUMÁRIO

5

Ana Paula Martins Fonseca
Elaine Kendall Santana Silva

LETRAMENTO E MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: o que pensam ingressantes do Curso de Letras de uma universidade pública de Minas Gerais

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.547.111-133

SUMÁRIO

RESUMO:

O ensino de língua exige, cada vez mais, uma formação profissional mais plural e dinâmica que preze por um ensino cada vez conectado com as novas teorias linguísticas. Considerando a importância do curso de licenciatura em Letras na formação do futuro professor, esta pesquisa teve como objetivo investigar qual é a concepção de língua e de seu ensino que ingressantes deste curso possui. Para tanto este estudo se propôs a interpretar como os discursos dos licenciandos se estabelecem, através das escolhas linguísticas construídas, bem como discutir as possíveis concepções de língua e ensino de língua no discurso destes sujeitos. A pesquisa empírica foi feita em uma universidade pública do Estado de Minas Gerais, envolveu 30 participantes iniciantes no 1º ano do Curso. Os dados foram coletados no ano de 2017 e teve a intenção de verificar o que esses alunos (as), pensavam sobre língua. A coleta de dados usou um questionário com questões abertas que os estimularam a escrever sobre o tema. Os resultados suscitaram diversas reflexões significativas. Além, de oferecerem subsídios para futuros desdobramentos, principalmente em relação ao ensino de língua materna.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua materna; Formação do professor; Letramento (s).

INTRODUÇÃO

O ensino de língua exige, cada vez mais, uma formação profissional mais plural e dinâmica que preze por um ensino cada vez conectado com as novas teorias linguísticas e que considere as multimodalidades e os multiletramentos. Dessa forma, os cursos de Letras assumem uma posição de extrema relevância, pois são estes cursos que se propõem formar o professor de língua.

Considerando a importância do curso de licenciatura em Letras na formação do futuro professor, esta pesquisa teve como objetivo principal investigar qual é a concepção de língua e de seu ensino que ingressantes deste curso possui. Para conduzir tal pesquisa este estudo se propôs a interpretar como os discursos dos licenciandos se estabelecem, através das escolhas linguísticas construídas, bem como discutir as possíveis concepções de língua e ensino de língua no discurso destes sujeitos.

Esta investigação foi pautada pelo paradigma qualitativo e configurada pelo estudo de caso, com base em Nunan (1992). A pesquisa foi realizada dentro de um curso de Letras de uma universidade pública de Minas Gerais com alunos ingressantes. O procedimento para a coleta de dados se valeu de um instrumento envolvendo questões abertas que os estimularam a escrever sobre suas concepções de língua e de seu ensino. Os resultados suscitaram reflexões significativas em torno de questões referentes às representações de língua/ensino que o ingressante do curso de licenciatura em Letras possui. Além, disso tais constatações ofereceram subsídios para futuros desdobramentos, principalmente em relação ao ensino de língua materna e ao trabalho com o letramento e com as multimodalidades.

O ensino de língua materna esteve, durante um tempo, centrado na codificação e decodificação da língua, já que esta era vista como

SUMÁRIO

um sistema a serviço da comunicação¹³. Alterações foram ocorrendo e a formação de uma diferente concepção de língua e de linguagem fez surgir uma preocupação: “para que se dão aulas de Português a falantes nativos de Português?” (TRAVAGLIA, 1998, p.17).

O próprio Travaglia (1998) esboça respostas a essa pergunta: desenvolver a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas mais diversas situações de comunicação; levar o aluno a dominar a norma culta e a variedade escrita da língua; levar o aluno ao conhecimento da instituição social que é a língua, ao conhecimento de como ela se constitui, e de como ela funciona; ensinar o aluno a pensar e a raciocinar.

Vale destacar que o propósito de propiciar ao aluno o domínio da norma culta não é abandonado, pois rejeitar essa possibilidade seria negar o direito à cidadania (BAGNO, 2007). Neste sentido Travaglia (1998, p.17) enfatiza que o objetivo fundamental do ensino de língua materna é, prioritariamente, desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor).

Acreditar que o objetivo principal do ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa do aluno, isto é, “a capacidade de o falante empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 1996, p.108) significa afirmar a necessidade de promover, no espaço da sala de aula, o encontro com a diversidade textual.

Nesse sentido, de acordo com de Dell’Isola (2007),

a urgência de se promover a formação de leitores e escritores capazes de compreender e interpretar as relações sociais; de se compreender identidades e formas de conhecimento veiculadas através de textos em variadas circunstâncias de interação; de

¹³ Cabe destacar que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4024, de 1961, era norteadora por uma concepção de ensino tradicionalista, ensino da gramática normativa (GERALDI, 2006).

se levar em conta a determinação sócio-histórica da interação escritor-texto-contextoleitor; e de se desenvolver a capacidade de perceber a pluralidade de discursos e possibilidades de organização do universo (DELL' ISOLA, 2007, p. 11).

Nesta perspectiva, a concepção agora é a de linguagem como instrumento de comunicação e os objetivos de ensino são "pragmáticos e utilitários" (TRAVAGLIA, 1998, p.17), pois não se trata mais de promover o conhecimento do sistema linguístico – o saber a respeito da língua – mas do desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens– o uso instrumental e comunicativo da língua. Neste sentido, é de se esperar que a escola se abra para a pluralidade de linguagens e culturas.

Para tanto, é condição essencial, para um ensino de língua conectado com as facetas da atualidade, ou seja, um ensino plural e que consiga abarcar toda dimensão comunicativa do nosso cotidiano, que os cursos de formação de professores de língua estejam também envolvidos com as discussões que envolvam a pluralidade esperada para o ensino, os letramentos e as multimodalidades. Isso é importante, pois, as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. Pode-se constatar que, na instância de recepção, o surgimento dos textos em novos suportes provocou uma verdadeira revolução no que se entendia como ato de leitura.

Nessa perspectiva, de acordo com Rojo (2012), é relevante um trabalho que se pautar no(s) letramento(s) podendo ou não envolver o uso de novas tecnologias de informação e comunicação, mas que precisa ter como principal característica a referência cultural dos alunos e das mídias, linguagens e gêneros que eles conhecem para que possam buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático, que envolva textos com o objetivo de ampliar o repertório cultural dos alunos, ou seja, outros letramentos, valorizados ou não.

SUMÁRIO

Mas, enquanto os letramentos apontam apenas para a multiplicidade e diversidade das práticas letradas, o Grupo de Nova Londres (GNL), em 1996, destaca a necessidade de uma *Pedagogia dos multiletramentos* (ROJO, 2012, p.12) que considera dois tipos de multiplicidade em nossas sociedades: a de culturas das populações e a semiótica de constituição dos textos por meios dos quais as pessoas se informam e se comunicam. Para que o ensino-aprendizagem se efetive, de acordo com o GNL, é preciso que se desenvolva um projeto didático que se embase naquilo que faz parte da cultura dos alunos e nos gêneros disponíveis para estas práticas relacionando-as com outras de outros espaços culturais. E dessa forma, um trabalho pautado na multimodalidade ou multisssemiose dos textos, ou seja, textos compostos por muitas linguagens; exigem capacidades e práticas de compreensão para significar; exigem do professor, novas maneiras de agir.

Assim, o presente artigo se propõe a investigar o discurso de licenciandos ingressantes de curso de Letras em relação à concepção do ensino de língua materna, com intuito de contribuir para significativas reflexões e até intervenções em relação às novas proposições de ensino de língua materna, pois, acredita-se que conhecer o que pensam os futuros docentes desta área permite vislumbrar que tipo de ensino será oferecido por estes profissionais.

Dessa forma, acredita-se que esta pesquisa poderá suscitar reflexões significativas em torno de questões como: Que representações de língua materna/ensino tem o ingressante do curso de licenciatura em Letras? Há coerência entre o perfil do professor de língua materna delineado na Diretriz Curricular Nacional do curso de Letras e os estudantes formados neste curso?

Mediante as questões levantadas, este estudo se propõe a analisar e refletir, através da análise do discurso de estudantes ingressantes de Letras – Licenciatura as representações de língua materna e seu ensino. Acredita-se que esta discussão tem potencial

SUMÁRIO

para oferecer significativas contribuições em relação à organização e pressupostos dos cursos de formação de professores na área de Letras-licenciatura, auxiliando na superação de entraves como a perpetuação de uma concepção restrita de língua materna e de seu ensino.

A ESCOLA E SEU LUGAR DIANTE DA EMERGÊNCIA DE UM ENSINO DE LÍNGUA PLURAL

Novas mídias se instauram, novas formas de comunicação emergem e provocam a necessidade de formação de novos leitores cada vez mais híbridos e competentes para exercerem modalidades diversas. Nesse sentido, a atualidade convoca à educação a incorporar em seu ensino, principalmente o ensino de linguagem, textos de diferentes mídias e práticas cada vez mais dinâmicas e que levem em conta a língua em uso, ou seja, é preciso dar lugar a um ensino de língua que prime pela abordagem sociocultural. Enfim, é necessário que o objetivo do ensino de língua centre-se em práticas de letramento que possibilite aos nossos alunos interagirem com dinamismo por diversos gêneros textuais.

Para tanto, é preciso que o professor esteja preparado e disposto a assumir uma postura frente à pluralidade cultural que se instaura em nossa sociedade, daí a importância dos cursos de formação de professores se atentarem cada vez mais para o dinamismo que deve (ria) estar presente na escola.

Conforme ressalta Ribeiro (2016) já se percebe uma mudança por parte dos professores de língua (seja materna ou estrangeira) que já buscam uma prática pedagógica mais plural e discursiva, mas ainda assistimos nas escolas um cenário pouco animador, pois parece que os professores ainda não se sentem preparados para lidar com as

diversas facetas exigidas pelo ensino. Ainda não se percebe, conforme nos lembra Rojo (2009), uma disposição da escola em se abrir para diversos diálogos culturais.

É preciso conforme destaca Nóvoa (2009) que a escola retome seu principal papel – o de propiciar o desenvolvimento da aprendizagem, pois segundo este autor não é possível que a escola continue assumindo uma infinidade de funções que deveria ser de outros setores da sociedade, tais como a família, a assistência social, etc. Neste cenário de uma educação transbordante conforme ressalta Nóvoa (2009) a escola e respectivamente seus docentes desviam-se muitas vezes do ensino e da aprendizagem para se dedicar as missões sociais. Mediante tais colocações o autor nos convida a pensar e refletir sobre o papel da escola no século XXI. É dentro de este contexto pensar tanto sobre o papel do professor e especificamente do professor de língua (agem) em meio a efervescência desse século.

É preciso que a escola, então se reposicione, tome para si a função que lhe é própria. Cabe ressaltar que ao adotar esse ponto de vista o autor não quer dizer que a escola deva se isolar, pelo contrário, ele deve alçar sua abrangência para além dos seus muros, pois, a escola não é mais a única forma de assegurar educação às pessoas. Ao contrário do que se pensava no século XIX e início do século XX. No século vigente há outras instituições que vem também contribuir de alguma forma para a formação de cidadãos. Nesse sentido, pode-se dizer que o sistema de ensino como único homogêneo está em crise. É preciso dar voz a outros agentes.

Diante dessa perspectiva, a escola tem se posicionado como uma escola transbordante (aquela que se encarrega da formação integral). É certo que esse modelo de escola revelou conquistas de integração importantes, no entanto, quando tudo passa a ser essencial, tal como aprendizagem, formação extinta, moral torna-se impossível a concretização dos objetivos.

SUMÁRIO

Em relação à escola tanto Nóvoa (2009) como Rojo (2009) acreditam em uma escola que fomente o diálogo multicultural e que projete a aprendizagem no centro das atenções e assegure aos discentes o direito de ter acesso a todos os diversos tipos de conhecimentos que circulam na sociedade, ou seja, é não aceitar que o insucesso e o fracasso escolar sejam vistos como fatalidades impossíveis de serem combatidas (ROJO, 2009). É priorizar, para além das mazelas sociais (fome, drogas, sexualidade precoce) a aprendizagem de forma não linear, ou seja, é romper com parte das convicções tradicionais, por exemplo, que se aprende do mais fácil para o mais complexo. É preciso pensar e se abrir a novas ideias e repensar metodologias (NÓVOA, 2009).

Pensar em metodologias nos remete à teoria de Kumaravadivelu (1994) que menciona a necessidade de se reconfigurar a relação entre os teóricos, ou seja, os autores, os pesquisadores e as pessoas que colocam em prática aquilo que está na teoria, que neste caso, são os professores. Segundo ele, os teóricos ocupam o centro de poder, ou seja, é como se fossem os donos da verdade, enquanto os praticantes (professores) são relegados somente à execução da teoria. É urgente repensar o lugar dos professores, pois é necessário dar voz a eles, ou seja, é preciso redefinir essas relações. É nesse sentido, que Kumaravadivelu (1994) defende o que ele chama de teoria do pós-método que prima pela autonomia do professor. Um professor que saiba teorizar as práticas pedagógicas vivenciadas em sala para assim modificá-las. Isso significa refletir sobre o que faz, relacionar com as teorias estudadas, exercer a *práxis* reflexiva, ou seja, o que Paulo Freire (1999) chamou de ação-reflexão-ação.

É preciso que essa autonomia seja estimulada para que o processo de ensino e aprendizagem seja revigorado. A partir dessa perspectiva pode-se dizer que o foco inicial central do sucesso está no professor. É importante mencionar que é o foco principal, pois há que se ter noção que a escola, assim como seus alunos também assumem um papel preponderante para a reconfiguração deste processo.

SUMÁRIO

É fato que se precisa de uma reconfiguração, pois não é possível, como menciona Rojo (2009) metodologias dos séculos XIX e XX para estudantes do século XXI. Destaca-se nesse momento a inserção das tecnologias digitais na vida cotidiana das pessoas. Não é possível que a escola e seus respectivos entes fiquem alheios a transformação que todo esse aparato tecnológico tem provocado na relação e na comunicação entre as pessoas. Dessa forma, pode-se dizer que esta variedade traz para a educação uma importante responsabilidade na formação de leitores. Não é mais suficiente uma pedagogia restrita ao letramento de mídias impressos, é preciso novos letramentos. Nesse sentido, a escola deve estar sempre atenta à dinâmica social, para prover seus alunos, e porque não, seus docentes de multiletramentos.

Portanto, isso requer um trabalho que enfoque a multimodalidade ou multissemiose dos textos, ou seja, abordando textos compostos por muitas linguagens, que exigem capacidades e práticas de compreensão e de análise crítica por parte do estudante. Este é um desafio posto para as práticas escolares. São requeridas então uma ética e várias estéticas, e para Rojo (2009) a escola precisa tomar para si a discussão sobre “éticas” e constituir uma ética plural e democrática. É preciso, portanto, discutir criticamente as “estéticas” constituindo critérios variados de apreciação dos produtos culturais e globais, possibilitando então, a transformação de um consumidor “acrítico” em crítico. Para isso, o ensino-aprendizagem se efetivará a partir de uma prática contextualizada, ou seja, que faz parte da cultura dos alunos aliando-a aos gêneros disponíveis e relacionando-a com outras práticas de outros espaços culturais.

No entanto desconfia-se que a escola ainda multiplica e incentiva a cultura do impresso em detrimento da cultura digital/imagética. Basta verificar e analisar como são as propostas de produção de textos solicitadas em exames nacionais como ENEM/SAEB (RIBEIRO, 2016) e também em situações escolares do cotidiano. Conforme nos lembra Ribeiro (2016), não se pede para desenhar em uma redação, apesar de os textos veiculados na sociedade estarem imbuídos de imagens e sons.

SUMÁRIO

Percebe-se que ainda há uma necessidade de ensinar os nossos alunos a lerem imagens, pois pesquisas e relatórios, como PISA (2014) e ENEM (2014), têm apontado uma grande dificuldade por parte dos estudantes de interpretarem textos envolvendo gráficos, tabelas, imagens, etc. Isso parece apontar um reflexo de uma escola que prioriza o verbal. Enfim, nossos alunos precisam navegar no impresso e no digital para obterem as informações que necessitam. Neste sentido, é preciso instrumentalizar nossos alunos para que busquem informações e se posicionem diante delas, ou seja, é preciso desenvolver uma prática de letramento crítico (ROJO, 2009).

Diante disso, é importante ressaltar a importância de se oferecer um ensino que instigue a pensar para além do código, assim como nos lembra de Rojo (2009). No entanto, essa mesma autora nos remete a uma reflexão importante. A educação ainda precisa vencer o alfabetismo. Precisa-se dar o direito a que todos os cidadãos tenham acesso à alfabetização plena, pois fala-se na atualidade em letramentos múltiplos, letramento digital, multiletramento e multimodalidade. No entanto, parte a população brasileira ainda organiza em um nível de alfabetização muito rudimentar (RIBEIRO, 2016; ROJO, 2009).

Diante desse cenário, Rojo (2009) discorre com maestria sobre inclusão/exclusão escola para chamar a comunidade escolar a refletir sobre: que práticas a escola tem desenvolvido com seus alunos que os possibilitem ter acesso a diversidades textuais disponíveis em nossa cultura? E mais: que práticas pedagógicas desenvolvidas tem promovido sucesso ou insucesso escolar? Temos propiciado nosso aluno a oportunidade de mergulhar nos múltiplos letramentos?

Cabe aqui destacar que em meio à multiplicidade de instrumentos e possibilidades que a atual sociedade disponibiliza para a promoção do ensino e da aprendizagem, ainda é fato que na maioria das instituições escolares, o livro didático ainda continua sendo, senão o único, o principal objeto de prática de letramento. Com este ponto

SUMÁRIO

de vista não há a intenção de desconsiderar o potencial do livro como agente de práticas de letramento, mas de chamar atenção para a centralidade que este material possui nas instituições escolares.

É fato, conforme ressalta Silva (2015), que o livro didático tem se apresentado como um gênero multimodal promotor de letramentos múltiplos, no entanto há que se considerar que este material por si só não consegue desenvolver práticas de letramento significativas. É preciso que o fator humano seja considerado, ou seja, é imprescindível a atuação do professor e do aluno. Em relação a atuação do professor é preciso enfatizar a necessidade de se estimular cada vez a autonomia e o senso de plausibilidade (KUMARAVADIVELU, 1994) reforçando assim o lugar privilegiado que o docente deve ocupar nas propostas de ensino e aprendizagem do século atual. O professor, especificamente o professor de língua (materna ou estrangeira) precisa atuar de forma reflexiva, buscando teorizar suas práticas pedagógicas e praticando suas próprias teorias. Somente a partir desse princípio será possível estimular práticas de letramento que busquem formar um leitor crítico e atuante.

Infelizmente os dados apresentados pela autora ao longo de sua obra: *Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social* tem mostrado que ainda há muito que se fazer por um ensino que efetivamente possibilite ao aluno se tornar um adulto atuante e imerso criticamente ao universo letrado que nossa social atual exige.

É urgente que a escola se preocupe com o acesso a outros espaços valorizados de cultura e outras mídias para além das impressas. Para tanto, a autora menciona que é preciso rever as práticas de letramento, pois resultados expostos por ela identificam que as metodologias usadas ainda se mostram ineficazes. Dessa forma é importante destacar a importância de que a escola promova um deslocamento estreito entre cultura local/global para que se supere a exclusão e o fracasso escolar.

SUMÁRIO

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

A escola precisa ampliar o olhar para além de seus muros, pois, conforme ressalta Nóvoa (2009, p. 62) “a imagem da escola como templo de saber irradiando sua influência sobre uma sociedade inculta já não tem sentido”. A aprendizagem não é separável da vida dos alunos, dos seus contextos sociais, dos seus processos de desenvolvimento, dos seus dilemas, ou seja, daquilo que lhes acontece na vida para além da escola (NÓVOA, 2009). Enfim, a escola deve priorizar a abertura de “novas perspectivas que coloquem a aprendizagem, em toda sua riqueza, no centro das preocupações” (NÓVOA, 2009, p. 86). Nesse sentido, é importante a presença na escola de uma abordagem não meramente formal de textos, mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando (ROJO, 2009).

De fato, é preciso investir na construção de uma escola menos conteudista e que preze por um ensino de língua materna que atenda às demandas de uma sociedade cada vez mais complexa. Para tanto, é condição primordial que a formação de professores esteja interligada com os pressupostos teóricos de uma educação linguística que considere, conforme aponta Rojo (2009), os diversos letramentos (multissemióticos, críticos e múltiplos).

Nesta perspectiva, conforme exposto nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, fundamentada pelo parecer do CNE/CES nº 492/2001¹⁴, assim como a escola de educação básica, é papel da Universidade não atuar apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para

SUMÁRIO

¹⁴ Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação. Disponível no site do Ministério da Educação-MEC: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>

atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. “Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho, ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos” (CNE/CES 492/2001, p. 29).

Dessa forma, ressalta-se que os cursos de Letras-licenciatura ocupam um papel central na representação de língua materna e de seu ensino, visto que as diretrizes que perpassam os projetos pedagógicos destes cursos destacam que

(...) objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (CNE/CES 492/2001, p. 30).

A proposta descrita nas Diretrizes Curriculares dos cursos de Letras reafirma a necessidade de um ensino de língua cada vez mais dinâmico e voltado para uma educação linguística que priorize o diálogo multicultural.

Neste cenário, de um ensino que contemple a língua como objeto de ensino multicultural, o professor tem um papel primordial, pois assume, nesse caso,

SUMÁRIO

(...) um lugar no sistema educacional como profissional que decide sobre um curso de ação com base na observação, análise e diagnóstico da situação. O professor pode decidir sobre a inclusão daquilo que pode e deve fazer parte do cotidiano da escola, porque legítimo e/ou imediatamente necessário, e, por outro lado, sobre a exclusão daqueles conteúdos desnecessários e irrelevantes para a inserção do aluno nas práticas letradas que, parece-nos, persistem por inércia e tradição e, por último, decide também sobre a negociação daquilo que pode não interessar momentaneamente ao aluno, mas precisa ser ensinado pela sua real relevância em nossa sociedade (KLEIMAN, 2007, p. 17).

Entretanto, esta postura profissional na atuação do professor depende, necessariamente, de mudanças no curso universitário de formação, pois mais do que conceitos específicos a serem aprendidos, o curso deve visar ao letramento do professor para o local do trabalho, entendendo, assim, a escrita como um elemento identitário da sua formação (KLEIMAN, 2007). Isso significa que, mais do que a aprendizagem de conceitos e teorias, que mudam com as mudanças das teorias linguísticas e pedagógicas,

(...) interessa instrumentalizar o prof. para ele continuar aprendendo ao longo de sua vida e, assim, acompanhar as transformações científicas que tratam de sua disciplina e dos modos de ensiná-la. Assim, a relação do professor com os conteúdos curriculares se transforma: o currículo deixa de ser a camisa de força do trabalho escolar e passa a ser visto como uma organização dinâmica de conteúdos que vale a pena ensinar (e que podem mudar), que levam em conta a realidade local, seja ela da turma, da escola ou da comunidade e que se estruturam segundo a prática social (KLEIMAN, 2007, p.20)

A partir desta perspectiva é fato que a formação de um professor que priorize e lide com um ensino de língua que tenha como proposta uma dinâmica social e cultural mais efetiva faz, certamente, novas e diferentes exigências ao formador universitário. Sobre esta questão Keliman (2007) ressalta que os saberes acadêmicos e a familiaridade

SUMÁRIO

com diversas práticas de letramento, inclusive as acadêmicas, são ainda importantes, mas essencial é a atitude de um professor, que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes. Para o professor agir assim, em sua prática, precisamos hoje, em seu processo de formação, proporcionar modelos desse fazer.

Nesse sentido, espera-se que o ensino superior supere a cultura do impresso e se abra as práticas pedagógicas que envolvam tecnologias diversas. Acredita-se que adotando tal postura consiga-se minorar o fracasso escolar e formar então um aluno que protagonize como cidadão na sociedade contemporânea.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A experiência profissional das pesquisadoras deste estudo como professoras e coordenadoras do curso de Letras da UEMG permitiu identificar que, ainda, aparece no discurso dos licenciandos ingressantes deste curso uma concepção de língua que não condiz com toda pluralidade e dinamismo que o ensino de língua portuguesa requer, pois parece que os estudantes destes cursos acreditam que *estudar e ensinar a língua é estudar e ensinar a Gramática Normativa*. Diante deste cenário, pensar um estudo que permita investigar e dar voz a licenciandos deste curso poderá suscitar reflexões significativas em torno das possibilidades do ensino de língua materna.

Para conduzir tal pesquisa este estudo se propôs a interpretar como os discursos dos licenciandos se estabelecem, através das

escolhas linguísticas construídas, bem como discutir as possíveis concepções de língua e ensino de língua no discurso destes sujeitos.

A pesquisa empírica foi feita com alunos do Curso de Letras (Português/Inglês) de uma universidade pública do Estado de Minas Gerais envolveu 30 participantes iniciantes no 1º ano do Curso. Os dados apresentados foram coletados no ano de 2017, a partir de um trabalho de conhecimento prévio dos ingressantes realizado na disciplina de Linguística I, e teve a intenção de verificar o que esses alunos (as), ao chegarem no curso de Letras, pensavam sobre língua.

Todos os participantes tiveram sua identidade preservada com o uso de pseudônimos. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados questionários com questões abertas e fechadas que, após a análise e triangulação de dados, pela incidência de relatos semelhantes, àquelas, foi possível a formulação de dados estatísticos para alguns indícios de crenças imbuídos no discurso dos participantes.

REFLETINDO SOBRE OS DADOS: ANÁLISE SOBRE O QUE PENSAM OS LICENCIANDOS EM LETRAS

A primeira pergunta consistiu em descobrir as expectativas dos alunos ingressantes no Curso de Letras sobre o estudo da Língua Materna na Universidade. De acordo com os relatos, as suas principais expectativas giraram em torno de um ensino moldado por aspectos tradicionais previstos por uma abordagem gramatical e normativa da língua. Nesse sentido, os acadêmicos respondentes mencionaram que o Curso de Letras os ensinará a falar melhor, a escrever corretamente, a corrigir o que está errado em relação ao idioma.

Foi possível perceber que as respostas estão calcadas nos anseios relacionados ao ensino-aprendizagem na perspectiva da gramática normativa da língua. A partir do discurso destes alunos ficou evidente que almejam, ao adentrarem a faculdade, aprender a língua que ainda não sabem, tanto na modalidade falada quanto na escrita. Os recortes textuais a seguir apresentam essa caracterização da não aprendizagem do português ao longo das experiências escolares e, ao mesmo tempo, a esperança em aprendê-lo, agora na graduação. Assim, é possível deduzir, por meio dos relatos a seguir, que os participantes carregam resquícios de que seu português não é o correto e, por isso, necessitam de aprimoramento. Nesse sentido, sua expectativa é a de que o curso de Letras os ajudará a prover as deficiências nesses aspectos.

[1] espero que o curso de Letras me ensine a *usar corretamente o português*, tanto na fala como na escrita (Maria, 21 anos)

[2] [...] busquei o curso de Letras para *aprender e aprofundar mais* sobre a nossa língua materna, aprender a *escrever corretamente, mesmo que seja difícil*. (Lúcia, 18 anos)

[3] aperfeiçoar na língua portuguesa, *correção no que se está errado* (Joana, 26 anos)

[4] quero *falar e escrever bem*, conhecer *regras novas* [...]. (Fausto, 19 anos)

[5] [...] ter um *aprofundamento* do que aprendemos no ensino fundamental e ensino médio, que foi fraco. (Clara – 1º ano)

[6] *aprender mais* sobre a língua que falo, esclarecer muitas dúvidas e expandir meus conhecimentos. (José – 19 anos)

[7] que me traga *mais conhecimentos* sobre a língua portuguesa [...]. (Lara, 20 anos)

Os relatos dos alunos, na maior parte das vezes, clamam por um ensino normativista e que busque suprir as deficiências que eles julgam ter em função de um ensino fundamental e médio deficitário.

SUMÁRIO

Outra questão abordada no instrumento de coleta de dados diz buscou descobrir, na concepção dos participantes do 1º ano, se eles acreditavam saber a Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, o que seria esse saber a língua. Ao serem interrogados sobre essas questões os alunos mencionaram que:

[8] sei conversar e ouvir, porém escrever é bem mais difícil. Tenho ideias, mas não consigo colocar de acordo com a gramática (Lúcia, 18 anos)

[9] com certeza, não [...] saber língua portuguesa, para mim, é alguém que tenha um conhecimento amplo de normas gramaticais, saiba escrever e falar na norma culta. (João, 19 anos)

[10] sim, porque é o idioma que eu falo. Saber língua portuguesa é saber falar, ouvir e entender o português. Porém, para escrever é mais complicado (Maria, 19 anos)

[11] sei o suficiente para manter um diálogo. No entanto, quanto à elaboração de texto, tenho enorme dificuldade na construção do mesmo. (Laís, 32 anos)

Ao analisar as respostas ficou evidente que a concepção dos alunos sobre a Língua Portuguesa está intimamente interligada com a prescrição da Gramática Normativa, pois parece que eles ainda têm uma visão que somente o domínio das regras os levarão a ter domínio da língua.

Outra pergunta do questionário buscou saber o porquê de a Língua Portuguesa ser ensinada para seus falantes nativos. A maior incidência de respostas fornecidas pelo 1º ano a esse questionamento permite desvelar como esses acreditam que, enquanto nativos, punem a si próprios por falar errado. Nesse sentido, em suas concepções, o ensino de português para brasileiros se justifica pelo aprimoramento e domínio da língua padrão.

[12] porque não quer dizer que a língua é nativa que conseguimos dominá-la, então é preciso ensinar a língua portuguesa para que

todos têm um conhecimento da língua para ser utilizada em qualquer momento, lugar e circunstância, por dominar a língua que se fala no país é importantíssimo. (Flávia, 21 anos).

[13] é preciso ensinar as pessoas a falar e escrever bem a própria língua. Fora da escola não se fala o Português correto (José, 19 anos)

É possível inferir que os informantes acima se baseiam na norma para garantir o domínio necessário que um falante brasileiro deve ter em relação ao português. Assim, acreditam que todo falante deve passar pelo refinamento gramatical na escola em que estuda o idioma.

Outro relato interessante e que reverbera a noção de que para saber português é preciso saber somente a norma está presente no discurso de Maria. Esta informante, por sua vez, deixa transparecer um estereótipo ao relatar que a maioria dos brasileiros fala errado. Inclusive, para ela, quando o indivíduo fala errado, ele é ridicularizado por seus pares.

[14] porque a grande maioria dos brasileiros pronuncia e escreve errado (Maria, 19 anos)

O mito de que a Língua Portuguesa é muito complexa, conforme nos lembra Bagno (2009), também aparece no discurso de uma das informantes. Segundo ela é preciso ensinar a Língua Portuguesa a nativos, pois

[15] é uma língua muito complexa e nós (falantes nativos) a sabemos na prática (falar), mas temos muitas dificuldades na teoria (escrever) e em compreender seus significados. (Sabrina, 31 anos)

Em outra questão procurou-se saber dos participantes qual seria o papel do Curso de Letras para sua competência discursiva no idioma, isto é, para seu pleno desenvolvimento na condição de falante natural da língua perante as práticas discursivas sociais.

[16] O curso de Letras vai preencher as lacunas deixadas pelo ensino médio e aprimorar as normas técnicas da língua padrão e preparar os acadêmicos do curso para estarem aptos a exercer o papel de educador, um dos objetivos do Curso de Letras. (Diana, 20 anos)

[17] [...] é responsável para cobrar, ensinar, aprofundar, adotando metas que facilitem e esclareçam o conteúdo. (José, 19 anos)

[18] O curso de Letras tem um papel fundamental no meu aprendizado de língua portuguesa, pois é a partir dele que conseguirei construir de forma mais concreta o meu conhecimento e conseguir repassar com maior segurança tudo o que aprendi e poder falar de maneira mais correta. (Naty, 25 anos)

[19] O Curso vai me possibilitar aprender a como transmitir esse aprendizado de língua portuguesa aos meus alunos. Estou certa que o curso vai me ajudar a escrever bem e aprender o que eu não aprendi durante a escola. (Pérola, 23 anos)

As respostas demonstraram e evidenciaram um espaço universitário de aprimoramento de competências, de ensino de habilidades no idioma, onde seria adquirida a forma correta de usar a língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível que esses participantes percebem o ensino de língua portuguesa de forma bastante técnica e ainda não tem dimensão da natureza sociocultural proposta para o ensino de língua na atual sociedade e nem a perspectiva de um trabalho que considere letramento (s) e multimodalidade. Para eles, o Curso de Letras será o responsável por efetivar a construção do conhecimento na língua e preencher deficiências causadas no ensino regular.

Além disso, outra contribuição pode ser para apontamentos de fragilidades de ordem metodológica no que se refere ao ensino realizado na universidade. Nesse sentido, analisar tais representações, sobre o que pensam os estudantes do Curso de Letras em relação ao conceito de língua materna e seu ensino, pode revelar a estes cursos direcionamentos para uma autorreflexão sobre suas propostas curriculares. Além disso, desvelar as concepções dos estudantes de Letras pode ser uma forma de dialogar sobre expectativas, anseios, (des) motivações, objetivos para o cumprimento do projeto curricular do Curso, enfim, pode tornar-se uma forma de autoavaliação docente e discente.

Diante destas constatações este trabalho poderá propiciar um estudo mais amplo do tema proposto, bem como oferecer subsídios para futuros desdobramentos, principalmente em relação ao ensino de língua materna, pois, conforme sugere Geraldi (2002) determinadas concepções podem influenciar as práticas de ensino destes futuros docentes, além disso, ressalta que através da linguagem é possível encontrar as marcas das concepções, dos valores e visões que sustentam a produção de um determinado discurso.

Nessa perspectiva, conclui-se que num trabalho que vise os multiletramentos, a concepção de aula necessita ser ressignificada e deve privilegiar a interação, deixando de lado a “transmissão de conhecimento” realizada pelo professor, como se fosse uma verdade estabelecida. Dessa maneira, deve-se privilegiar nas aulas um trabalho que considere bricolagens, sons, textos, desenhos, fotografias, animações, vídeos, etc, pois assim, o processo de ensino poderá contribuir para saberes plurais, coletivos e interativos. Dessa forma, “quando possibilitamos aos alunos um trabalho com textos multimodais e multissemióticos o conjunto de convenções já usados na produção do sentido nos textos é ampliada e ressignificada” (ROJO, 2012, p.93).

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. 49ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

DELL' ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Os saberes necessários à prática educativa*. 12 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1999.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

KLEIMAN, A. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *Tesol Quartely*. Vol. 35, No. 4, Winter, 1994.

NÓVOA, A. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, M; FREITAS, H. M.R. Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. *Revista de Administração*, São Paulo. V. 33, n. 3, p. 83-91, julho/setembro, 1998.

CNE/CP RESOLUÇÃO nº 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras. Brasília, 2001.

RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

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

ROJO, R. ; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, R. C. *Livro didático de inglês: que livro é este? Discurso de produtores e usuários*. Curitiba: Appris, 2016.

TRAVAGLIA, L. C. Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa. In: AZAMBUJA, J. Q. (Org.). *O ensino de língua portuguesa para o 2º grau*. Minas Gerais: UFU, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

6

Eduardo Figueira e Silva
Jackeline Lima Farbiarz
Alexandre Farbiarz

ABORDAGEM TEÓRICO METODOLÓGICA: para uma análise ideológica da arte sequencial e história em quadrinhos

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.547.134-168



SUMÁRIO

RESUMO:

Este texto tem como objetivo apresentar uma abordagem conceitual metodológica própria, desenvolvida durante uma pesquisa de mestrado, para análise ideológica de artes sequenciais e histórias em quadrinhos. Apresentamos o arcabouço teórico que embasou a construção da abordagem conceitual metodológica, apontando os motivos das escolhas, para contextualizar o leitor sobre os caminhos para produção da metodologia de análise. Em seguida apresentamos a abordagem teórico metodológica em duas partes, a primeira, referente ao posicionamento da pesquisa em relação a análise e a segunda referente ao método de análise passo a passo, com base na GDV (Gramática do Design Visual) de Kress e van Leeuwen (2006[1996]) e em teorias específicas dos gêneros arte sequencial e história em quadrinhos, destacando teóricos como Eisner (1989; 2005) Mccloud (2008) e Cangin (2014). Por fim, considerações parciais em relação a metodologia de análise desenvolvida.

PALAVRAS-CHAVE: Arte sequencial; História em quadrinhos; Metodologia de análise; ideologia; Gramática do Design Visual (GDV); Multimodalidade.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar uma abordagem conceitual metodológica própria para análise ideológica de artes sequenciais e histórias em quadrinhos¹⁵, a abordagem conceitual metodológica foi desenvolvida durante uma pesquisa de mestrado. Optou-se pela elaboração de uma abordagem própria ao considerar as necessidades analíticas singulares requisitadas pela pesquisa, visto que após pesquisa de revisão bibliográfica para encontrar uma metodologia de análise ideológica do gênero e que fosse eficiente aos critérios precisados na pesquisa foi insólita.

Pela pesquisa de revisão bibliografia em busca de uma metodologia analítica nos critérios que desejamos em relação a pesquisa, encontramos muitos métodos e metodologias de análise. São muitas as maneiras de se analisar uma arte sequencial ou história em quadrinho (HQ), algumas inclusive, se atentam para o valor ideológico da peça e da posição ideológica do seu autor, como por exemplo, podemos citar a análise dialética defendida por Nildo Viana e a análise circular de Umberto Eco (VIANA, 2016). Contudo, por acreditarmos que as metodologias de análises que encontramos e estudamos em nossa pesquisa de revisão bibliográfica não seriam o ideal para o nosso objetivo de análise: análise ideológica do texto verbo-visual de uma arte sequencial e/ou história em quadrinhos.

Ao necessitarmos de uma análise mais criteriosa e ao compreendermos que as pistas dadas pelo próprio texto são suficientes para se entender e na medida do possível desvelar mais claramente as suas proposições ideológicas, descartamos a análise

¹⁵ Na pesquisa em que a abordagem está inserida, consideramos a partir de nossos estudos de Eco (2015), Eisner (1989, 2005), Ramos (2017) e Cagnin (2014) que arte sequencial é toda construção textual formada por uma imagem (texto visual) que conta uma narrativa pela sua sequencialidade produzida pela leitura e esforço mental do leitor. E a arte sequencial que apresenta os elementos: quadro ou painel, requadro, sarjeta e balão, é a história em quadrinhos.

circular e a análise dialética. A primeira por aspectos poucos criteriosos e a segunda pela complexidade e expansão do corpus para além do texto objeto de análise, acordamos que não seria eficiente à pesquisa.

A referida proposta analítica que desenvolvemos tem como base os estudos filosóficos de Mikhail Bakhtin (1997[1979]; 2006[1929-1930]), e assim se posiciona diante ao objeto a ser analisado, o entendendo como um enunciado com propriedades ideológicas inerentes a sua materialidade socio-histórica-cultural. Compreendendo que “dois fatores determinam um texto e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto. Inter-relação dinâmica desses dois fatores, a luta entre eles que imprime o caráter no texto” (BAKHTIN, 1997[1979], p. 331). A produção do texto pelo seu produtor acontece visando a interação com outro, em outras palavras, se produz esperando uma ação responsiva ativa (*Ibid.*).

Nos apoiamos no que entendemos em Bakhtin (*Ibid.*) como bipolaridade do texto, então, para nós cada texto pressupõe um sistema compreensível para todos e uma língua.

Assim, por trás de todo texto, encontra-se o sistema da língua; no texto, corresponde-lhe tudo quanto é repetitivo e reproduzível, tudo quanto pode existir fora do texto. Porém, ao mesmo tempo, cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (seu desígnio, aquele para o qual foi criado). (*Ibid.*, p. 332)

Apropriamo-nos das ideias de Bakhtin e nos posicionamos entre o objetivo e o subjetivo do texto.

Nesses termos, buscamos estudos que pudessem formar uma base consistente para a análise, decidimos utilizar as propostas teóricas da Gramática do Design Visual (GDV), elaborada por Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006[1996]). Porque apresentaram pontos importantes, como o entendimento da multimodalidade, a compreensão da possibilidade de existir mais de um modo semiótico em um texto. Ou seja, entendemos que muitos textos mesclam

SUMÁRIO

diversos modos de significação, e como efeito, para compreendermos as situações discursivas, devemos buscar a interpretação desses variados elementos (GUISARDI, 2015).

Outro aspecto importante que consideramos para adotar a teoria GDV foi o posicionamento em relação aos processos e propriedades ideológicas dessa teoria, para os seus autores não apenas a linguagem verbal, mas também, a imagem está nos domínios das realizações ideológicas e para articulação de posições ideológicas (KRESS; VAN LEEWEN, 2006[1996]). Assim, cada modo articulado, cada signo no texto da arte sequencial é pertencente ao ideológico, acreditamos, em um sentido semelhante ao que nos apresenta Bakhtin (2006[1929-1930]).

Junto aos idealizadores da GDV, utilizamos de estudos de pesquisadores brasileiros para nos apoiarmos e nos auxiliar a entender e expandir os conhecimentos sobre a teoria da Gramática do Design Visual, o estudo de Biasi-Rodrigues e Nobre (2010) foi de grande valia, elucidando questões sobre a metafunção representacional, assim como Lovato (2010) que junto a Harrison (2003) nos esclareceram e expandiram a teoria das subcategorias da metafunção interativa. Guisardi (2015) e Cunha (2017) nos apresentaram estudos usando a GDV em tirinhas e em histórias em quadrinhos.

A noção da GDV da construção do texto verbo-visual por uma gramática, ou seja, por processos de construção da linguagem arraigados sócio culturalmente ao tempo que a produção do signo é motivada e intencional pelo seu produtor (*Ibid.*) foi essencial para a pesquisa e construção da sua metodologia própria de análise. Pois nos permitiu produzir articulação direta com Bakhtin (1997[1979]), essa relação entre esses autores e suas teorias foi trabalhada durante toda a pesquisa e direcionou o objeto de que ocupa este texto.

Entendemos, contudo, que utilizar simplesmente a teoria GDV sem considerar as teorias próprias do gênero arte sequencial

SUMÁRIO

e história em quadrinhos seria danoso e inapropriado para os propósitos da análise e pesquisa. Pois ao longo dos nossos estudos percebemos que arte sequencial e história em quadrinhos tem suas “gramáticas” e convenções simbólicas próprias, como defendem Eisner (1989) e Eco (2015). Desconsiderá-las seria fazer uma análise esvaziada, estaríamos analisando como peças multimodais verbo-visuais quaisquer. E sabemos de toda a singularidade que forma o gênero arte sequencial e história em quadrinhos.

Como resultado decidimos estudar mais a fundo os teóricos especializados em arte sequencial e histórias em quadrinhos, procurando semelhanças e distinções entre a GDV e a teoria da linguagem/gênero objeto da análise. Os principais nomes utilizados para estudo e produção da abordagem teórico metodológica foram Mccloud (2008) que apresenta com detalhes os processos de idealização e produção das histórias em quadrinhos, Cagnin (2014) com estudos sobre o gênero e apresentação dos planos visuais dos quadrinhos, Ramos (2017) e seus estudos sobre os balões e Eisner (1989; 2005), um dos principais teóricos do gênero que embasou toda a pesquisa.

Consideramos, ainda, as possibilidades potencializadoras do estudo analítico desenvolvido em relação as práticas educacionais. Como exposto, estamos em meio a multimodos, nos apoiamos no Manifesto do *New London Group* (CAZDEN; COPE; FAIRCLOUGH; GEE et al, 1996) e advogamos que os textos multimodais devem ser tratados com atenção pelos processos educacionais. Pensamos o gênero arte sequencial e história em quadrinhos como texto heterógeno, de grande potencialidade educacional.

Neste sentido, pelos nossos estudos e apropriação do texto de Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa e Andreia Guerini (2013) acreditamos que uma história em quadrinho/arte sequencial alcança maior potencialidade, contribuindo para formação intelectual e social; e não apenas como um facilitador de leitura do verbal. Nossa pesquisa e proposta analítica visa possibilitar ao educador e mediador a leitura,

SUMÁRIO

entendimento e análise desse gênero com maior criticidade e aprofundamento, entendendo seu processo estrutural e constitutivo, a partir da relação sujeitos e obra, como resultado proporcionar uma educação da multimodalidade mais potente, por essa mídia.

Assim, estudamos, articulamos e apropriamos das teorias apresentadas e desenvolvemos nossa abordagem conceitual metodológica para análise ideológica da arte sequencial e histórias em quadrinhos. A abordagem metodológica é apresentada adiante em duas partes, a primeira, referente ao posicionamento da pesquisa em relação a análise e a segunda referente ao método de análise passo a passo, com base na GDV (Gramática do Design Visual) de Kress e van Leeuwen (2006[1996]) e em teorias específicas dos gêneros arte sequencial e história em quadrinhos, destacando teóricos como Eisner (1989;2005) Mccloud (2008), Ramos (2017) e Cangin (2014).

TEXTO, CONTEXTO: ENUNCIADO

Existem várias formas de analisar uma arte sequencial e história em quadrinhos, sendo que todas elas dependem do objeto de estudo e do objetivo da análise, como podemos entender pelos estudos de Viana (2016) e Gomes (2019). Neste sentido, acreditamos que devemos considerar a especificidade da pesquisa, pois métodos e metodologias de análise não são necessariamente auto excludentes e problemáticos, dependendo dos critérios, epistemologia e objetivos traçados. Segundo os autores, a especificidade das artes sequenciais faz com que, inclusive, pesquisadores produzam, adaptem e/ou desenvolvam metodologias e métodos próprios para suas análises, sendo que nenhum deles deve ser desconsiderado.

É de tal pluralidade e complexidade que se faz de enorme dificuldade ter uma única metodologia de análise em relação ao objeto de estudo arte sequencial. Muito inclusive pela sua predominância imagética visual e singularidade “gramatical” e/ou confluência de linguagens, as quais, como nos chama atenção Eco (2015), dependem de convenções simbólicas. Ou como Eisner (1989), que argumenta a dependência de um contrato “tácito” entre leitor e autor, e ainda por Farbiarz (2008), que propõe a ilustração como uma troca e construção de repertórios autor/leitor.

Com isso, acreditamos que a construção e a recepção da mensagem de uma arte sequencial podem alterar seu sentido, na medida em que o autor produz considerando seu leitor, pelo seu repertório e a conveniência simbólica da própria linguagem. Neste sentido Kress e van Leeuwen (2006[1996]) argumentam que o produtor para disseminar o seu trabalho deve seguir convenções e aderir aos valores mais ou menos definidos da instituição social dentro da qual seu trabalho é produzido e circulado. Para que então, os leitores possam reconhecer suas intenções comunicativas, valores e atitudes, mesmo que, em última análise, não os aceitem como seus próprios valores e crenças.

Considerando esses aspectos, nossa perspectiva sobre o objeto vislumbra o dialogismo bakhtiniano que nos atenta Machado (1996). A produção em arte sequencial, então, é entendida como enunciado, fala viva, acompanhada de uma atitude responsiva ativa e tem como objetivo compreensão prenhe de resposta (BAKHTIN, 1997[1979]). A efeito,

A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (*Ibid.*, p. 293)

Entendemos que “o acontecimento na vida do texto, seu ser autêntico, sempre sucede nas fronteiras de *duas consciências, de dois sujeitos*” (*Ibid.*, p. 333, grifo do autor).

SUMÁRIO

Contextualizamos essa questão para esclarecer que, nesta pesquisa, mesmo apropriando, embasando e criando um modelo analítico para as artes sequenciais, buscamos uma análise para além do descritivo, pois acreditamos que isto não seria suficiente para o objetivo geral da pesquisa. E, ainda assim, gostaríamos que o leitor tivesse em mente que tal diretriz não desconsidera, e muito menos elimina, o caráter subjetivo da análise. Ou seja, mesmo produzida a partir de um arcabouço teórico, tal análise é subjetiva, perpassando o olhar do pesquisador que é também um leitor.

Apropriamo-nos, aqui, das palavras de Pedro Vasconcellos (2006):

É aqui salientar que tal leitor não pode ser um “leitor médio” ou um leitor idealizado, muito menos um leitor comum, visto que cada possível leitor fará uma leitura diferente, baseado em suas experiências de vida, seu repertório, sua cultura [...] Portanto, vamos, também aqui especificar que leitor, singular pois ser humano, e neste caso pesquisador, faz esta leitura e análise e ponderar sobre até que ponto as mesmas são válidas. (*Ibid.*, p. 75)

A análise é, então, de um indivíduo e não deve ser considerada unívoca. Apenas um prisma de um caleidoscópio. Pois “[...] os quadrinhos que eu ‘vejo’ na minha mente nunca vão ser vistos de forma idêntica por outra pessoa” (MCCLLOUD, 1995, p. 196).

É de sentido semelhante a pesquisa interpretativista da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1994) ao abraçar a subjetividade e ao trabalhar em relação a ela:

Assim a linguagem é, ao mesmo tempo, a determinante central do fato social, [...] e o meio de se ter acesso a sua compreensão através da consideração de várias subjetividades/interpretações dos participantes do contexto social sob investigação e de outros pesquisadores. Representa-se, portanto, a operação científica como sendo intrinsecamente subjetiva, já que é entendida como um modo particular de organizar a experiência humana por meio do discurso, sendo, portanto, uma construção social. (*Ibid.*, p. 333)

Esta pesquisa trata seu objetivo de estudo como um enunciado (BAKHTIN, 1997 [1979]), uma corrente de acontecimentos, de outros enunciados que o formulam, inclusive no que diz respeito à vida do pesquisador. Portanto, impregnado de subjetividade na sua leitura, análise e produção.

O que leva a outra questão a ser considerada nesta pesquisa: o seu *corpus*, pois ele foi construído especificamente com objetivo à própria pesquisa. Ou seja, as narrativas que serão analisadas não eram existentes antes da pesquisa, elas foram produzidas por informantes que se ofereceram de forma voluntária, mas dentro de grupos delineados a partir do universo de pesquisa, para serem utilizadas como material de análise. E assim, foram construídas de acordo com as especificações tais como: tempo delimitado (em média quinze dias); espaço definido (uma página) e tema proposto (sensações diante da Pandemia COVID-19).

Há, então, de se considerar todo esse contexto, pois ele influencia a narrativa. E nesta pesquisa a narrativa da participante parte de uma proposição, como explicado acima, sendo então uma ação interacional na qual o pesquisador apresenta o tema e estimula a narração. Pelos conceitos de Gancho (2002) a narrativa apresenta: tema, assunto e mensagem. Sendo o tema previamente definido pelo pesquisador, resta ao informante trabalhar no assunto e na mensagem. Daí um diálogo, um contexto interacional e de influência entre pesquisador e pesquisado a ser considerado.

E, também, o contexto afeta na produção da arte sequencial, como é possível inferir de Eco (2015); ou como Cagnin (2014, p. 177) explicita,

[...] o autor, limitado pelo tempo, pelo suporte (o papel, por exemplo) e por tantas outras injunções (econômicas, familiares, políticas etc.), seleciona os momentos mais significativos, necessários e suficientes para informar bastante sobre o fato, o que não deixa de ser uma forma de censura.

SUMÁRIO

Não se pode ter a ingenuidade de pensar que a narrativa produzida pelos participantes não é afetada pelas proposições da própria pesquisa e estas, por tanto, devem ser consideradas para análise.

É necessário, ainda, lembrar que, por se tratar de uma arte sequencial, todo elemento gráfico presente nela serve para contar uma história, narrativa. Essa é a seqüência de fatos, os quais os personagens vivem, em um determinado tempo e lugar (GANCHO, 2002). Para Eco (2015), são os elementos formais de uma arte sequencial que determinam a natureza do enredo. Ao analisar as artes sequenciais se olha para seus elementos a fim de entender como esses formam o enredo; como esses contam sua história. Assim, os elementos da arte sequencial são elementos narrativos.

Considerando os diversos aspectos contextuais e relevantes, desenvolvemos um modelo próprio de análise para esta pesquisa tendo por base técnicas, métodos e modelos de análise de outros estudiosos que dizem respeito à linguagem arte sequencial ou algumas de suas linguagens formativas, já que essa é confluência de diversas linguagens (VASCONCELLOS, 2006).

Analisamos os elementos constituintes: a página total; o(s) quadro(s) e sua estrutura. E, por fim, como esses elementos podem apresentar valores ideológicos. Assim, esta pesquisa se atentou para a construção da narrativa como um todo, tendo em vista que a narrativa, pelo próprio assunto e expressão, é ideológica pois “[...] o signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela” (BAKHTIN, 2006[1929-1930], p. 35).

Cabe ressaltar que esta análise se assemelha muito com o que Viana (2016) denomina de análise circular, feita por Eco (2015) em seu livro “Apocalípticos e integrados”, entendemos toda a problemática destacada por Viana (2016) sobre ela, por ser puramente descritiva e interpretativa. E, por isso, uso e apropriação dos estudos de GDV

SUMÁRIO

(Gramática do Design Visual) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]), pois na construção gráfica o sentido de leitura é o que aponta mais objetivamente para a ideologia. Construída no todo, pela sequencialidade que se dá na leitura: do quadro dado ao novo, do topo à base e da estrutura com um todo que (re) definem o seu significado, e assim (re)constroem pelo repertório a ideologia da mesma.

METODOLOGIA ANALÍTICA

Para análise da página como um todo a pesquisa tem por base Eisner (1989) para entender sua estrutura narrativa: se página total, se superquadro ou se metaquadrinho. E Kress e van Leeuwen (2006[1996]) para entender seu sentido de leitura se horizontal, vertical, circular ou trípico (tabela 1).

Tabela 1. Tabela referente à análise da página.

Análise da Página			
Autor	Estrutura	Sentido	Função
Eisner (1989)	Página total: A página total como suporte, com possibilidade de vários quadros.	Quadro a quadro.	A página como suporte dos quadros.
	Superquadro: Quando pretende que o leitor perceba como uma página- serve como um dispositivo de contenção sem perímetro. Permite remissões ao longo da leitura. (histórias paralelas).	Quadro a quadro. Sincronicamente página a página.	A página dividida ao meio e os dois lados da página espelhados e paralelos.
	Metaquadrinho: O requadro está subordinado a totalidade da narrativa. Há o uso do requadro com mais parcimônia.	Página a quadro	Requadro subordinado a página

Análise da Página

Autor	Estrutura	Sentido	Função
Kress e van Leeuwen (2006[1996])	Horizontal polarizado	Esquerda-Direita	Dado-Novo
	Vertical polarizado	Topo-Base	Ideal-Real/ Geral-Específico
	Circular polarizado	Margem-Centro- Margem	Informação complementar- Núcleo da informação -Informação complementar
	Tríplico	Horizontalmente Centro- Mediador- Margem	Dado-Mediador- Novo
		Verticalmente Centro- Mediador- Margem	Ideal-Mediador- Real
	Leitura não direcionada	não é estritamente codificado, sem sentido de leitura obrigatório, norteados por pistas	
		não apresentam sequer pistas visuais que norteiam seus leitores	

Fonte: Construída com base nos estudos de Eisner (1989) e Kress e van Leeuwen (2006[1996]).

Analisada a página como um todo, a análise parte para o primeiro quadro, no sentido da leitura definida. Para análise do quadro a pesquisa tem como base Eisner (1989) para identificar e analisar em primeiro momento o seu requadro: apenas delimitador ou incumbido de maiores propriedades narrativas (tabela 2).

Tabela 2. Tabela referente ao processo de análise do requadro.

Análise do requadro			
Autor	Estrutura	Enquadramento	Função
Eisner (1989)	Requadro contêiner	Rígido	Delimitação da ação e ritmo.
	Requadro narrativo	Dinâmico	Delimitação ação e ritmo, mais função narrativa.

Fonte: Construída com base nos estudos de Eisner (1989).

Identificado o requadro, esse delimita certo conteúdo, o quadro: o congelamento de um momento (EISNER, 1989). O quadro é analisado com base e apropriação dos estudos GDV de Kress e van Leeuwen (2006[1996]), com auxílio de Lovato (2010), Biasi-Rodrigues e Nobre (2010), Cunha (2017), Harrison (2003), Guisardi (2015).

A partir das metafunções, representacional: narrativa ou conceitual; interativa: contato, distanciamento social e angulação; e composicional: valor de informação, saliência e *framing* (tabela 3). Todas as metafunções são analisadas na imagem, o que a análise busca então é entender com quais categorias/processo e (sub) categorias o conteúdo do quadro se estrutura.

Tabela 3. Tabela referente às Metafunções da GDV

Metafunções GDV		
MetaFunção	Categoria/Processo	(sub)Categoria
Representacional	Narrativa: vetor	(Re)acional
	Conceitual: sem vetor	Análítico/Classificativo
Interativa	Contato	Oferta/Demanda
	Distanciamento social	Pública/Social/Pessoal/Intima
	Angulação	Vertical (poder)/Horizontal (envolvimento)

Metafunções GDV		
MetaFunção	Categoria/Processo	(sub)Categoria
Composicional	Valor de informação	Horizontal/Vertical/Circular/Tríplico
	Saliência	Maior/menor destaque dos elementos
	Framming	Maior/Menor união dos elementos

Fonte: Construída com base nos estudos de Kress e van Leeuwen (2006[1996]); Lovato (2010); Biasi-rodrigues e Nobre (2010); Cunha (2017); Guisardi (2015).

Se na análise da metafunção representacional é reconhecido um processo narrativo, esse deve ser identificado como: ação unidirecional transacional, ação unidirecional não transacional, ação bidirecional transacional, reação transacional, reação não transacional, conversão, evento e processos verbais (tabela 4). Esses processos narrativos são caracterizados por vetores (linhas que formam o movimento), as ações dos personagens e objetos da cena da narrativa, ou nos termos da GDV referentes aos participantes representados (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]).

Tabela 4. Tabela referente aos processos da metafunção representacional narrativa

Processos narrativos	
Ação unidirecional transacional	quando vetor conecta ator e meta
Ação unidirecional não transacional	quando há ator e vetor, mas não há meta na representação
Ação bidirecional transacional	quando um vetor conecta dois interactantes: que são meta e ator ao mesmo tempo
Reação transacional	quando um vetor formado pelo olhar de um participante (o reagente) o conecta a outro participante (um fenômeno)
Reação não transacional	quando um participante (reagente) produz vetor pelo olhar, mas não encontra outro participante representado (fenômeno)

Processos narrativos	
Conversão	quando o participante representado (revezador) é meta de outro e depois se torna ator de um terceiro, sem relação de reciprocidade
Evento	quando não há ator, apenas vetor e meta
Processos verbais ¹⁶	o balão da fala representa um vetor que media o participante representado (dizente) com outro participante (a falado)
Processos mentais	o balão de pensamento que é mediador do fenômeno (pensamento dentro do balão) e do experimentador

Fonte: Baseada nos estudos de Kress e van Leeuwen (2006[1996]); Biasi-Rodrigues e Nobre (2010) e Guisardi (2015).

E mais, na metafunção representacional é necessário identificar e analisar sua circunstância (Tabela 5); considerada o cenário e/ou seus adereços, assim como acreditamos fez Cunha (2017). Vale ressaltar que a circunstância pode produzir construções encaixadas, duas estruturas, ou mais em uma mesma imagem, sendo elas narrativas ou conceituais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]).

Tabela 5. Tabela referente as circunstancias da metafunção representacional

Circunstancias	
Locativa	a relação dos participantes “principais” com os outros participantes, acontece pela configuração; requer contraste entre planos.
De modo	as próprias ferramentas usadas pelos participantes constituem um vetor e ação, mesmo quando não exista um vetor claro entre a ferramenta e seu usuário.
Acompanhamento	não apresenta propriedade narrativa (pertence mais a categoria analítica), serve apenas para contextualização.

Fonte: Construída com base nos estudos de Kress e van Leeuwen (2006[1996])

¹⁶ Quando não houver vetor no balão, a verbo-visualidade pode auxiliar a entender o processo acional.

Considerando as especificidades da arte sequencial utiliza-se também outro método, com base em Mccloud (2008), para descrever e analisar postura, expressões e gestos dos participantes representados (personagens e cenário). Assim, tem-se a descrição da ação, da sensação, da personagem (histórias para humanos, segundo Mccloud) e do cenário (construção do mundo, para Mccloud), complementando a análise das metafunções de Kress e van Leeuwen (2006[1996]). A tabela abaixo (tabela 6) tem como objetivo estruturar a função narrativa na apropriação desses estudos, onde eles, de certa forma, se encontram.

Tabela 6. Tabela referente a análise das ações narrativas e cenário

Análise das ações narrativas e cenário				
Autor	Metafunção	Narrativa	Função	Autor
Kress e van Leeuwen (2006[1996])	Representacional →	Personagem	← Histórias para humanos ¹⁷	Mccloud (2008)
		Mundo	← Construção de mundo	

Fonte: Construída com base nos estudos de Mccloud (2008); Kress e van Leeuwen (2006).

Os processos verbais e mentais merecem maior atenção, são a fala ou o pensamento das personagens, formados pelos vetores do balão. É necessário, porém, considerar que não são todos os processos de fala ou de pensamento na arte sequencial que são representados com balões com vetores, o que pode causar dificuldade em reconhecer o processo. Nestes casos, a ação pode ser identificada e caracterizada pela postura do participante representado. Assim, para identificar e entender o processo de fala ou de pensamento é preciso olhar para multimodalidade, não apenas para o vetor. Em geral, as

¹⁷ “Histórias para humanos”, “Construção de mundo” e “Escrevendo imagens” são os títulos dos capítulos de Mccloud (2008). Utilizou-se os capítulos como um todo, como arcabouço da análise, pois eles apresentam convenções da arte sequencial. Por serem convenções são apenas especulativas e assim não se pode fixar elemento único para análise. O uso do capítulo “Anatomia expressiva” de Eisner (1989), também, serve como base complementar para estudo e análise

ações em uma arte sequencial acontecem pelas atividades e atos das personagens, objetos e cenário. Quando identificados, a base de análise são os estudos sobre o enquadramento do verbal em uma arte sequencial de Ramos (2017) (tabela 7).

Tabela 7. Tabela referente a análise do balão

Análise do balão		
Autor	Característica	Função
Ramos (2017)	Contorno, cor e tipografia ¹⁸	Delimita o discurso e dá tom emotivo

Fonte: Construída com base nos estudos de Ramos (2017)

Identificado e analisado o balonamento, com base em Mccloud (2008) categorizamos as formas das palavras e das imagens se relacionarem em: específica da palavra, da imagem, da dupla, interseccional, interdependente, paralela e montagem (tabela 8).

Tabela 8. Tabela referente aos tipos de relação palavra imagem

Tipos de relação de palavra imagem, com base em Mccloud (2008)		
Autor	Tipo de Relação	Função da relação
Mccloud (2008)	Específica da palavra	A imagem complementa a palavra
	Específica da imagem	A palavra complementa a imagem
	Específica da dupla	Dizem a mesma coisa
	Interseccional	Oferecem informações independentes
	Interdependente	Transmite a ideia como um todo
	Paralela	Não tem intersecção
	Montagem	Uso de "palavras pictóricas" junto a cena

Fonte: Construída com base nos estudos de Mccloud (2008).

¹⁸ Não é possível elencar um inventário completo dos tipos de balões específicos da arte sequencial. O contexto na imagem onde está o balão pode gerar pistas para entender a tonalidade, intensidade e função do balonamento.

Assim, a análise do processo verbal e/ou mental acontece ao identificar seu delimitador, o balão, se é de maiores propriedades narrativas ou não, se narrativo descrevendo suas características com base em Ramos (2017). Depois, o conteúdo do texto em relação à imagem, em qual das sete características se enquadra, com base em Mccloud (2008). Sempre considerando a análise da metafunção composicional que dita o valor da informação, se o texto está em relação à imagem ou vice-versa: relação entre o dado e o novo ou geral e específico etc (KRESS; VAN LEUWEEN, 2006[1996]). A tabela abaixo (tabela 9) sintetiza os critérios analíticos para quando identificado o processo verbal e/ou mental.

Tabela 9. Tabela referente a análise do processo verbal e mental.

Análise do processo verbal e mental		
Autor	Tipo	Característica
Ramos (2017)	Estilo de contorno e cor do balonamento	Delimitar e caracterizar discurso emotivo
Mccloud (2008)	Relação	Palavra/Imagem

Fonte: Construída com base nos estudos de Mccloud (2008) e Ramos (2017)

Quando não identificado os vetores e o processo narrativo, a metafunção representacional é um processo conceitual analítico ou classificativo (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]). Assim, a análise tem o intuito de identificar qual o processo conceitual. Se analítico, identifica e analisa os participantes em termos de estrutura, da parte ao todo, ou seja, do portador aos atributos possessivos. Se classificativo identifica e analisa o tipo de taxinomia, se explícita ou encoberta.

Ressaltamos ainda que, com base em Biasi-Rodrigues e Nobre (2010) as categorias simbólicas argumentadas na GDV não são autônomas, os processos simbólicos são intrínsecos a qualquer representação textual, são subjacentes. Mas ainda que não autônomas, consideramos que existem algumas construções que por serem culturalmente

ainda mais específicas necessitam de um olhar distinto de “apenas” portadores e atributos possessivos, então é atentar a possibilidade.

E mais, na arte sequencial mesmo quando identificado o processo narrativo, o portador e os atributos possessivos devem ser considerados, identificados e analisados, pois são eles o que definem e caracterizam personagem, cenário etc. Sintetizamos os processos conceituais na tabela abaixo (tabela 10):

Tabela 10. Tabela referente aos processos da metafunção representacional conceitual.

Processo conceitual			
Processo	Categoria	Característica	-
Classificatório	Taxonomia explícita	esquemas de linhas (árvores)	Processos simbólicos subjacentes
	Taxonomia encobertas	fundo neutro e simetria	
Análítico	Portador	o todo	
	Atributos possessivos	as características do todo	

Fonte: Construída com base nos estudos de Kress e van Leeuwen (2006[1996]) e Biasi-Rodrigues e Nobre (2010).

Após análise da metafunção representacional, parte-se para a análise da metafunção interativa, com o objetivo de reconhecer as categorias: contato, distância social e ângulos de envolvimento e poder, reconhecida as categorias, é identificar e analisar suas subcategorias.

Primeiro se os participantes representados (P.R.) estão em contato exigindo algo ou apenas oferecidos aos participantes interativos (P.I.)¹⁹, se estão por demanda ou oferta; depois qual a relação (imaginária) entre participante interativo e participante representado, se estão em distância social como público, social, pessoal ou íntimo; em seguida se estão em envolvimento pelos ângulos horizontais frontais ou se estão em deslocamento pelos ângulos oblíquos. E por fim se o P.I. está em relação

¹⁹ Para Kress e van Leeuwen existem, então, dois tipos de participantes, os representados (seres e elementos presentes no texto verbo-visual) e os interativos (o produtor e o receptor).

de maior poder sobre o participante P.R. graças aos ângulos verticais altos, ou se P.I. e P.R. estão em relação de igual poder pelos ângulos médios, ou ainda, se o P.R. está em relação de maior poder com o P.I. pelos ângulos baixos (poder). Em geral, a função narrativa é de gerar maior ou menor apela dramático ao contemplador da peça narrativa.

Sintetizamos na tabela abaixo a metafusão interativa apresentado as categorias e as características de cada uma delas, para análise (tabela 11).

Tabela 11. Tabela referente a metafusão interativa e critérios para análise.

Metafunção interativa		
Categoria	Subcategoria	Característica
Contato	Demanda	P.R. exige algo do P.I.
	Oferta	P.R. apresentado de forma impessoal, ofertada ao P.I.
Distância social	Público	P.I. distante do P.R.
	Social	P.I. em distância média do P.R.
	Pessoal	P.I. próximo do P.R.
	Intimo	P.I. muito próximo do P.R.
Angulação	Horizontal	Frontal (envolvimento entre P.I. e P.R.)
		Obliquo (deslocamento entre P.I. e P.R.)
	Vertical	Alto (Poder P.I. sobre o P.R.)
		Médio (Poder nivelado.)
		Baixo (Poder P.R. sobre P.I.)

Fonte: Construída com base nos estudos de Kress e van Leeuwen (2006[1996]), Eisner (2005), Biasi-Rodrigues e Nobre (2010) e Lovato (2010)

Ao se reconhecer a categoria de distância social, é necessário identificar, com base em Harrison (2003) e Cagnin (2014), os tipos possíveis de enquadramentos em relação a distância social e planos sequenciais, como ilustrados na tabela seguinte (tabela 12).

Tabela 12. Tabela referente ao tipo de enquadramento e distancia social.

Autor	Tipo	Autor
HARRISON (2003)	Enquadramento	CAGNIN (2014)
Distância íntima:	apenas cabeça e face são representados	Plano em grande detalhe
Distância pessoal próxima:	apenas cabeça e ombros representados	Primeiro Plano
Distância pessoal distante:	participante representado da cintura para cima	Plano médio
Distância social próxima	todo o participante representado	Plano americano
Distância social distante:	todo o participante e o espaço ao seu redor representados	Plano de conjunto
Distância pública:	o torso de muitos participantes é representado	Plano perspectiva
-	Localização geográfica da cena, engloba as personagens e cenário	Panorâmica

Fonte: Construída com base nos estudos de Harrison (2003) e Cagnin (2014).

Ainda, é preciso analisar e identificar a metafunção composicional. Geralmente, essa análise da metafunção composicional acontece ao tempo da análise da metafunção representacional e interativa. Primeiro se identifica o sentido de leitura, processo parecido ao exposto na tabela 1, mas ao invés de se analisar a página como um todo, se analisa o conteúdo do (re) quadro, o quadro. Identificado o sentido, a análise visa reconhecer e analisar o valor da informação, a saliência e o *framing*.

Se em estrutura horizontal é identificar e analisar o novo (geralmente na direita da página) em relação ao dado (geralmente na esquerda da página), pois é no novo onde há maior valor de informação. Já na estrutura vertical é identificar e analisar o ideal (geralmente no topo da página) em relação ao real (geralmente na base da página), no ideal é onde há maior valor informacional. Quando reconhecido o sentido margem centro é identificar e analisar

o miolo/núcleo da informação (geralmente no centro da página) em relação as informações complementares, subordinadas ao núcleo da informação (geralmente na margem da página); ou o dado mediado e novo. O elemento de maior valor informacional, desempenha ideologicamente a função do texto, pois os outros elementos desempenham uma função subserviente em relação a ele.

Em seguida identificar e entender a saliência, ou seja, quais os elementos mais salientes, qual elemento é mais ou menos importante no texto verbo-visual, qual está mais aparente e tem maior hierarquia em relação aos outros. Por fim, identificar e analisar o *framing*, quais estruturas se formam em uma unidade mais concreta e assim se destacam em relação aos outros elementos. A tabela abaixo sintetiza a metafunção composicional e os critérios para análise (tabela 13).

Tabela 13. Tabela referente a metafunção composicional.

Metafunção Composicional	
Categoria	Característica
Valor da informação	Dado (esquerda) – Novo (direita)
	Ideal (topo) – Real (base)
	Circular: (margem-centro) Informação complementar/subordinada – Miolo/Núcleo da informação- Informação complementar/subordinada
	Tríplico: (margem-centro-margem) Dado – Mediado – Novo Ideal – Mediado – Real
Saliência	Maior ou menor saliência
Enquadramento (framing)	Maior ou menor união

Fonte: Construída com base nos estudos de Kress e van Leeuwen (2006[1996])

No fim, ao identificar e analisar os elementos apresentados aqui, a análise do quadro está feita, e se passa para o quadro seguinte, no sentido de leitura. De um quadro ao outro deve ser considerado o

tipo de transição de Mccloud (2008) e o *timing* (EISNER, 1989) para identificá-lo e analisá-lo. Sintetizado na tabela abaixo (tabela 14).

Tabela 14. Tabela referente a análise das categorias de transição dos quadros.

Análise da transição		
Autor	Tipo de transição	Função
Mccloud (2008)	Momento-Momento	Várias representações minuciosas de uma ação (gesto)
	Ação-Ação	Representações de uma ação maior por ações menores (vários gestos)
	Sujeito-Sujeito	Representação de um representante a outro
	Cena-Cena	Representação de um ambiente a outro
	Aspecto-Aspecto	Representação de vários aspectos de um mesmo lugar
Eisner (1989)	Non sequitur	Imagens sem vínculo ou sentido
	Timing	Persuasão e dramaticidade

Fonte: Construída com base nos estudos de Eisner (1989) e Mccloud (2008)

A análise e identificação da transição nos auxilia a entender as relações de um quadro para o outro. Assim que ela é feita, o processo de análise realizado no primeiro quadro é repetido: identificação e análise do requadro com base em Eisner (1989), identificação e análise das metafunções com base principal na GDV de Kress e van Leuween (2006[1996]), auxiliados por Biasi-rodrigues e Nobre (2010), Cunha (2017), Lovato (2010), Harrison (2003) e Guisardi (2015). A análise GDV é complementada estudos embasados nas convenções da história em quadrinhos, base em Mccloud (2008), Cagnin (2014), Eisner (1989) e Ramos (2017).

Os passos da análise como um todo estão sintetizados na Tabela 15. Na primeira coluna: o objeto da análise; na segunda coluna: o autor e na terceira coluna: os conceitos utilizados para se analisar, com base no autor antes referenciado:

Tabela 15. Tabela referente ao Percorso de Análise.

Percorso de Análise		
Objeto da análise	Autor de referência	Conceitos utilizados
Página	Eisner (1989)	Página Total Superquadro ou Metaquadrinho
	Kress e van Leeuwen (2006[1996])	Sentido de Leitura
Quadro 1	Eisner (1989)	Requadro rígido ou dinâmico
	Kress e van Leeuwen (2006[1996]), Biasi-rodrigues e Nobre (2010), Cunha (2017), Lovato (2010), Harrison (2003) e Guisardi (2015).	Metafunções Representacional/ Interativa/Composicional
	Mccloud (2008)	História para ser humano/ Construção do mundo
	Ramos (2017)	Balão
	Mccloud (2008)	Relação Imagem-Palavra
	Cagnin (2014)	Planos visuais
Quadros seguintes	Mccloud (2008) Eisner (1989)	Transição
	Eisner (1989)	Requadro rígido ou dinâmico
	Kress e van Leeuwen (2006[1996]), Biasi-rodrigues e Nobre (2010), Cunha (2017), Lovato (2010), Harrison (2003) e Guisardi (2015).	Metafunções Representacional/ Interativa/Composicional
	Mccloud (2008)	História para ser humano/ Construção do mundo
	Ramos (2017)	Balão
	Mccloud (2008)	Relação Imagem-Palavra
	Cagnin (2014)	Planos visuais

Fonte: Construída com base nos estudos de Eisner (1989); Mccloud (2008); Ramos (2017); Cagnin (2014); Kress e van Leeuwen (2006[1996]); Biasi-rodrigues e Nobre (2010); Cunha (2017); Lovato (2010); Harrison (2003) e Guisardi (2015).

Ao final da análise da narrativa acreditamos poder compreender a intenção de interpretação e o entendimento dessa pela construção do sentido e de sua ideologia. Pois a análise de cada quadro em específico, condicionada pela construção em sequencialidade típica da arte sequencial e história em quadrinho - sua “gramática” e suas convenções próprias -, ao apropriar dos conceitos da GDV e ao relacioná-los com estudos e teorias da arte sequencial, proporciona a análise da narrativa como um todo. Auxiliando o entendimento do seu valor ideológico, este embasado na perspectiva dos estudos do círculo de Bakhtin (2006 [1929-1930]), considerados aqui pelo assunto tratado, reforçado pela avaliação em grafismo.

Exemplificando a metodologia de análise exposta, com uma análise reduzida de uma das produções coletadas na pesquisa de mestrado:

Figura 1: História em quadrinhos Página total.



Fonte: Coletada do nosso questionário online Google Forms, na pesquisa de mestrado.

Trata-se de um quadrinho em página total; leitura horizontal: da esquerda para a direita, onde está seu maior valor de informação (KRESS; VAN LEUWEEN, 2006[1996]). A página espelhada, de ritmo monótono e vagaroso. Pois, o tamanho e disposição dos quadros produz o ritmo da história (EISNER, 1989), logo se de tamanho iguais, o ritmo é o mesmo e gera esta monotonia.

No primeiro quadro, seu sentido de leitura é vertical, o texto verbal “Os tempos são de medo e desesperança” está no topo da página e tem função de generalização (do ideal) para a especificação (do real) da imagem (KRESS; VAN LEUWEEN, 2006[1996]). Ele é contido por um balão em retângulo sem rabicho, interpretamos não uma fala da personagem, mas um pensamento. O balão, genérico, não apresenta maiores propriedades narrativas (RAMOS, 2017).

A relação palavra imagem é de tipo específica da palavra (MCCLLOUD, 2008). No caso a personagem, em metafunção representacional, é estruturada por um processo conceitual: analítico (KRESS; VAN LEUWEEN, 2006[1996]). Portanto, apresenta um portador e seus atributos possessivos, a personagem sentada é representada como uma mulher (portador), vestida com roupas escuras, de cabelos negros e com um dispositivo na mão (atributos possessivos). A circunstância de acompanhamento, dá maior saliência à personagem (contrastes de cores claras e escuras), notamos presença da cama, inferimos que ela está num quarto; não apresenta maiores noção de mundo (MCCLLOUD, 2006).

A postura corpórea arqueada, interpretamos por Mccloud (2008), como representação de desânimo. A expressão não é muito definida, mas pelo conjunto da linguagem corporal, é possível interpretar que a personagem está desesperançosa, complementando o texto verbal antes apresentado.

Na análise da metafunção interativa, identificamos, um contato de oferta; P.R. não olha diretamente para o P.I., seu olhar está voltado

SUMÁRIO

para o chão. A angulação horizontal é oblíqua, com efeito um deslocamento entre P.R e P.I. Podemos dizer, é evasiva, reforçando os aspectos tratados anteriormente. A angulação vertical, está a nível dos olhos do P.I.; relação de poder semelhante entre P.I. e P.R. (KRESS; VAN LEUWEEN. 2006[1996]). Plano médio (CAGNIN, 2014), de relação pessoal distante (HARRISON, 2003) entre P.I. e P.R. Concluímos que há pouco engajamento e apelo entre P.I. e P.R. e, também, pouca intimidade. Acreditamos ser o primeiro quadro a apresentação da situação, de uma personagem em uma realidade desiludida.

No segundo quadro (figura 3), no sentido da leitura da página, a P.R. está com o dispositivo na frente dos olhos, ao que parece, praticando sua leitura. Assim, a transição do primeiro quadro para o segundo é caracterizada como uma transição ação para ação (MCCLLOUD, 2008).

Identificamos no quadro o sentido de leitura da esquerda para a direita que nos apresenta a personagem como dada e o texto verbal em balonamento como novo. Pela análise da metafunção representacional, acreditamos ser um processo narrativo reacional transaccional, a personagem P.R. é reagente ao celular P.R. fenômeno; temos um vetor “imaginário” formado entre o olhar da personagem em direção ao dispositivo.

Na análise do texto verbal “E não estamos preparados para lidar com uma pandemia”, entendemos que esse tem o balão com as mesmas características do balão do primeiro quadro. A relação palavra imagem é interseccional (MCCLLOUD, 2008).

O balonamento abaixo de características iguais aos anteriores, com o conteúdo “Nem o povo, nem o governo... quiçá o mundo”, tem relação palavra imagem, também, interseccional (MCCLLOUD, 2008). A circunstância é de acompanhamento (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]), como no quadro anterior.

SUMÁRIO

Pela análise interativa, interpretamos que a imagem se estrutura de maneira muito semelhante à do primeiro quadro. A maior diferença está na P.R. de costas com visão por cima dos ombros, o que, segundo Kress e van Leeuwen (2006[1996]) pode significar dar ao P.I. uma noção da visão da P.R., o que direciona o fluxo da leitura, então, lemos o texto verbal: “MORTE” e “GOVERNO CANCELAR QUARENTENA”.

O dispositivo, antes atributo possessivo, agora é portador, com base em Kress e van Leeuwen (2006[1996]). Pelos seus atributos possessivos inferimos que é um celular. Atentamo-nos que, junto ao texto verbal, há representação por linhas desenhadas, referindo as letras pequenas (*layout* parecido com um jornal), é uma notícia de jornal online. Nessa notícia, interpretamos que a difícil situação é potencializada pelo governo e o cancelamento da quarentena. Pela análise composicional, com base em Kress e van Leeuwen (2006[1996]), a palavra morte (no topo) é evidenciada em razão ao governo e o cancelamento da quarentena (na base).

Ao considerarmos o portador celular em relação ao segundo balão e seu texto verbal de relação interseccional (MCCLLOUD, 2008), entendemos que os textos verbais se aliam para expressar a culpa do governo em relação à pandemia, na qual há morte. O texto verbal do balão é dado e apresenta a incapacidade de todos para lidar com a situação. Já o texto verbal da notícia no celular é novo, de maior valor informacional, reafirma a incapacidade do governo e o acusa de ser culpado pela situação.

A análise interativa neste quadro é semelhante a do quadro anterior, contudo a metafunção composicional é mais complexa, o vetor reacional transacional altera em partes o fluxo de leitura. Concluímos que a realidade desiludida que vive a personagem é de extremo perigo, ninguém consegue lidar com ela, inclusive o governo que não apenas é ineficiente, mas culpado da situação.

SUMÁRIO

No terceiro quadro há uma transição ação a ação (MCCLLOUD, 2008), a personagem no quarto, agora está em pé de postura ereta, mais confiante (MCCLLOUD, 2008) e olha para a janela. O requadro a exemplo dos outros dois anteriores é apenas contêiner e delimita a cena para o leitor sem maiores propriedades narrativas (EISNER, 1989).

O sentido de leitura é vertical, o texto verbal “Mas precisamos encontrar formas de seguir cada dia, nas novas circunstâncias”, no topo da imagem se estabelece com maior valor informacional, e a imagem está em relação a ele. Consideramos essa imagem estruturada por processo conceitual analítico (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]). Percebemos outro P.R. que caracteriza o cenário: a janela, portadora, apresenta nuvens, um sol e um céu, como seus atributos possessivos. Circunstância locativa (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]); o cenário, ao fundo, interage com a personagem do primeiro plano, o que neste caso específico estabelece uma complexidade na análise.

Essa relação do cenário com a personagem e, ainda, considerando “relação palavra-imagem” como interdependente (MCCLLOUD, 2008), faz com que consideremos a existência das condições simbólicas subjacentes (BIASI-RODRIGUES; NOBRE, 2010). Interpretamos que a personagem está olhando para o horizonte. Esse olhar para fora, de uma residência, onde a personagem está “presa”, nos passa a ideia por um simbolismo, de um olhar para o novo, para a liberdade.

Pela análise interativa desse quadro pouco muda em relação aos outros dois anteriores, exceção ao ângulo horizontal frontal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]), o que causa maior envolvimento entre P.I. e P.R. A representação da personagem pelas costas estabelece um fluxo de olhar para o horizonte, como efeito, nossa leitura simbólica de um agenciamento mais ativo da personagem; em contraponto aos quadros anteriores.

No quarto e último quadro; transição cena a cena (MCCLLOUD, 2008), inferimos uma maior distância de tempo-espaco em relação

SUMÁRIO

aos outros quadros. O requadro é de características iguais aos quadros anteriores (EISNER, 1989).

Temos outro portador com atributos possessivos próprios que nos fazem interpretá-lo como uma criança. Pela análise da metafunção representacional temos uma ação: o braço da mulher forma um vetor em direção ao ombro da criança, um processo narrativo transacional unidirecional (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]). Acreditamos ser possível interpretar outro simbolismo subjacente (BIASI-RODRIGUES; NOBRE, 2010): carinho e proteção, inferimos que a personagem mulher está protegendo a criança.

A direção de leitura é vertical, com o texto verbal “E cuidar dos nossos da maneira que conseguimos até as coisas melhorarem” na base, subservente ao texto visual que é de maior valor informacional. O balonamento é de mesma característica dos balões dos quadros anteriores, com relação “imagem palavra” de característica específica da dupla (MCCLLOUD, 2008). O texto verbal “[...] cuidar dos nossos [...]”, acreditamos, reforça nossa interpretação do simbólico expressada anteriormente.

Atentamos para a expressão das duas personagens e com base em Mccloud (2008), ao considerarmos as sobrelhas arqueadas para baixo, olhos fechados e boca fechada, passa a sensação de certo desânimo. Já a frase “[...] até as coisas melhorarem”, é um indício de esperança. A circunstância é de acompanhamento (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]), ressaltamos que neste último quadro o fundo é de cor diferente dos outros e reafirma a interpretação de transição cena a cena.

Pela análise da metafunção interativa, consideramos semelhante a dos quadros anteriores, contudo, a angulação horizontal é frontal, revela maior envolvimento entre P.I e P.R., e com uma relação mais afetiva entre os participantes.

SUMÁRIO

Acreditamos que a condição ideológica está na própria materialidade expressiva subjetiva da representação e perpassa toda a produção, se sintetizando no assunto da história. Com apropriação dos estudos de Kress e van Leeuwen (2006[1996]), o valor ideológico é notado em relação ao sentido de leitura, do dado (quadro 1) ao novo (quadro 4). Então, uma mudança de agenciamento da personagem protagonista em relação aos seus e a contraponto de um governo ineficiente e culposos à situação da pandemia que causa mortes.

Esclarecendo nosso argumento, percebemos no primeiro quadro a situação de medo e de desesperança da personagem que comparado ao último quadro, apresenta uma mudança, a personagem não está mais passiva, e sim ativa. Já que ela protege a criança, reconhecendo-a como um dos seus. Vale, então, o questionamento do porquê da mudança de atitude da personagem, para nós a resposta está no segundo quadro, ao entendermos que a personagem está lendo uma notícia no seu celular, na qual, há indícios de ineficiência e culpabilidade do governo por cancelamento da quarentena.

Para nós, é essa situação de perigo que causa medo e desesperança, contudo, o que a agrava a situação é governo e o cancelamento da quarentena. O que provoca a mudança de atitude da personagem protagonista que após a leitura da notícia, no terceiro quadro, fica de pé em frente a janela e olha para o horizonte. Para, então, encontrar formas de viver a cada dia, independente das circunstâncias e até, do governo. Por fim, no último quadro a personagem é ativa e protege um dos seus, a criança. É crível interpretarmos que ideologicamente é uma crítica as atitudes do governo. E também, um apelo para se ter força e esperança, assim, para cuidarmos dos nossos (sejam quem for).

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise tem a vantagem de aplicação nos mais diversos estilos do gênero, sem necessidade de adaptações. Ao considerar apenas a textualidade do objeto a ser analisado, a princípio, não precisa de mais pesquisas ou de outros textos, além do próprio objeto e do arcabouço teórico que embasa a própria análise (os passos metodológicos da análise). Na medida em que não separa o material do ideológico, esclarece e evidencia os valores ideológicos do texto ao tempo que apresenta sua “gramática” multimodal, o que possibilita abordagem ampla do material, e não apenas ideológica, favorecendo o entendimento da multimodalidade da mídia que está sendo avaliada.

É preciso considerar, contudo, a complexidade da aplicação. A abordagem é muito densa e necessita de um grande tempo disponível para fazê-la; após análise de amostras da pesquisa pudemos compreender que uma página simples, de uma história em quadrinho em página total e espalhada, pode levar horas de trabalho ou até dias. É necessário, também, considerar que mesmo os critérios analíticos sejam estabelecidos claramente, a característica interpretativista/subjetiva é inerente, principalmente em relação aos processos simbólicos subjacentes da imagem. Devido a especificidade da pesquisa de mestrado desconsideramos como critérios analíticos os materiais da peça como: tipo de papel, cor, traçado, material do traçado, estilo, modalidade etc., os critérios estabelecidos já eram suficientes para o objetivo geral da pesquisa, por isso não trabalhamos o material nesse sentido.

A metodologia de análise pode auxiliar educadores e mediadores ao maior entendimento de leitura e análise de materiais multimodais e como eles apresentam suas propriedades e valores ideológicos. Com uso dessa metodologia, acreditamos que educadores e mediadores podem utilizar e apropriar materiais (para) didáticos com maior facilidade e potencialidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*.. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997[1979].

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006[1929-1930]. Disponível em: http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf. Acesso em: 04 ago. 2018.

BIASI-RODRIGUES, Bernardete; NOBRE, Kennedy Cabral. Sobre a função das representações conceituais simbólicas na gramática do design visual: encaixamento ou subjacência? *Linguagem em (Dis) curso*, Palhoça, v. 10, n. 1, p. 91-109, jan./abr. 2010.

CAGNIN, Luiz Antônio. *Os Quadrinhos: um estudo abrangente da arte sequencial: linguagem e semiótica*. 1. ed. São Paulo: Criativo, 2014.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim et al. A *Pedagogy of Multiliteracies: designing Social Futures*. Harvard Educational Review; Cambridge, v. 66, n. 1, 1996; p. 60-92.

CUNHA, Andreia Honório da. *Tiras e gramática do design visual: a produção de sentido nos gêneros multimodal*. 2017. Dissertação. (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2015.

EISNER, Will. *Quadrinho e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

EISNER, Will. *Narrativas gráficas*. São Paulo: Devir. 2005.

FARBIARZ, Jackeline. Ilustração e autoria: o encontro com a responsabilidade social. In: FARBIARZ, Jackeline; FARBIARZ, Alexandre; COELHO, Luiz Antônio Luzio. *O lugar do design na leitura*. Teresopolis: Novas Ideias, 2008. p. 41-53.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 2002.

GOMES, Marcelo Bolshaw. *Máscaras: estudos narrativos de arte sequencial*. Aspas: Leopoldina, MG, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/39445125/M%C3%A1scaras-Estudos_de_Arte_Sequencial. Acesso: 17 de jun. 2020.

GUISARDI, Conceição Maria Alves de Araújo. *Leitura e produção de histórias em quadrinhos: uma proposta de multiletramentos pautada na gramática do*

design visual em aulas do portal do professor. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

HARRISON, Claire, *Visual Social Semiotics: Understanding How Still Images Make Meaning. Technical Communication*, v. 50, n. 1, 2003, p. 46-60

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images: The Grammar of Visual Design. 2. ed. London: Routledge, 2006[1996].*

LOVATO, Cristina dos Santos. Análise das imagens em notícias de popularização científica. *Travessias*, Cáscavel, v. 4, n. 3, 2010. p. 114-133.

MACHADO, Irene A. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, Carlos A., CASTOR Gilberto e TEZZA Cristovão (orgs). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba, UFPR, 1996. p. 225- 271.

MCCLOUD, Scott. *Desvendando quadrinhos*. São Paulo: Makron Books, 1995.

MCCLOUD, Scott. *Desenhando quadrinhos*. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução, *DELTA*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-383.1994.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, André de Freitas. *Digital Comics: a linguagem visual das histórias em quadrinhos e o paradigma digital*. 2017. Tese (Doutorado em Design) - Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

GUERINI, Andreia; BARBOSA, Tereza Virginia Ribeiro. HQ como tradução. In: GUERINI, Andreia; BARBOSA, Tereza Virginia Ribeiro (org.). *Pescando imagens com rede textual: HQ como tradução*. São Paulo: Peiropolis, 2013. p.13-26

VASCONCELLOS, Pedro Vicente Figueiredo. *Mangá-Dô: os caminhos das histórias em quadrinhos japonesas*. 2006. Dissertação (Mestrado em Design) - Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro. 2006.

VIANA, Nildo. Histórias em quadrinhos e métodos de análise. *Revista Temporis [ação]*, Goiás, v.16, n.2, 2016, p.41-60.

SUMÁRIO

7



Rodrigo Esteves de Lima-Lopes

Marco Túlio Câmara

Maria Luiza Tápias Oliveira

TEXTOS AUDIOFÔNICOS E MULTIMODALIDADE: experiência de formação de professores na área de linguagem e tecnologia

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.547.169-191

SUMÁRIO

RESUMO:

Este trabalho tem por objetivo estudar as produções audiofônicas realizadas por professores pré-serviço, alunos do curso de letras. O contexto de pesquisa é uma universidade pública estadual do interior de São Paulo em uma disciplina voltada para a discussão da tecnologia e sua relação com o ensino de línguas. Por força do isolamento social imposto pela pandemia em 2020, a disciplina se realizou no formato de Ensino Emergencial Remoto. Nosso referencial teórico se ancora na Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1978), especificamente na Análise Multimodal (MACHIN, 2013). A análise mostrou que, no contexto dos trabalhos analisados, as escolhas dos alunos-produtores estão condicionadas ou pela necessidade de conexão semiótica e engajamento, assim como pelas condições de produção específicos. Nossas considerações finais apontam para a necessidade de mais estudos sobre produções audiofônicas, multimodalidade e formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Multitmodalidade; Áudio; Podcast; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema as produções audiofônicas de alunos do curso de Letras de uma universidade do interior paulista durante a realização da disciplina *Linguagem e Tecnologias*. Tal disciplina é oferecida em caráter obrigatório na graduação em Letras e tem como objetivo refletir criticamente sobre a essencial relação entre a linguagem e as tecnologias a partir das relações historicamente construídas. No primeiro semestre de 2020, seu oferecimento teve de ser adaptado ao sistema de Ensino Emergencial Remoto (doravante EER) imposto a partir de 13 março de 2020 por conta da pandemia de COVID-19. Durante sua realização, houve a presença de dois monitores, um em nível de doutorado e o outro em nível graduação, sendo ambos coautores deste capítulo.

Como discutiremos a seguir, a possibilidade de os alunos produzirem seus trabalhos em formatos midiáticos diversos foi uma das transformações que a disciplina sofreu como resultado da adoção do EER. Nossa intenção foi propiciar aos alunos espaço para uma meta-reflexão teórico-prática sobre o momento histórico vivido. Tal escolha ecoa, principalmente, os modelos de literacia baseados em processos Educomunicativos e da Educação para os Meios, ambas trazendo importantes reflexões sobre a inserção dos processos midiáticos em sala de aula.

Entre os formatos que surgiram espontaneamente está o audiofônico. Inicialmente, uma das possíveis explicações para tal fenômeno foi sua viabilidade técnica, uma vez que as primeiras postagens foram depoimentos gravados pelo computador ou celular sem o uso da câmera de vídeo. Todavia, à medida que os alunos postavam seus trabalhos na linha do tempo da plataforma usada, além da interação entre alunos, pudemos observar uma transformação importante: surgiram tentativas de mimetizar alguns

SUMÁRIO

gêneros radiofônicos, em especial programas de entrevistas, debates e paisagens sonoras (SCHAFER, 1977; LIMA-LOPES, 2019), tendo alguns trabalhos qualidade técnica deveras elaborada. Esse fato nos chamou a atenção, em especial, por observar que a produção audiofônica ainda marcava nossos alunos do ponto de vista midiático, o que certamente nos motivou a escrever este relato.

Mas a surpresa positiva não foi o único motor que nos impulsionou a ter tais produções como tema deste capítulo. Apesar de ser uma ferramenta comum no contexto das ações Educomunicativas, como é o caso do movimento de educação de base (PEIXOTO FILHO, 2010), da expressão de minorias (HUSBAND; CHOUHAN, 1985) ou mesmo em projetos que buscam a conexão entre a escola e a comunidade no desenvolvimento da cidadania (BAHIA, 2010; BOSSLER, 2010; VASCONCELOS, 2006), o áudio como mídia e plataforma multimodal não são temas comuns no espectro da Linguística Aplicada. Um exemplo seria o trabalho de Gribl (2014) que discute a aplicação de radioblog em aulas de língua portuguesa na escola pública.

A análise de peças audiofônicas na perspectiva da multimodalidade é incomum, ao nosso ver, por dois motivos. O primeiro estaria em um movimento que McLuhan (1969) chama de *naturalização*: processos tecnológicos tendem a perder o seu caráter de “novidade” e se agregarem como parte cotidiana e quase invisível de nossa sociedade. Exemplos não faltam, entre os mais claros estariam a própria língua — que tende a ser naturalizada a ponto de ser encarada como uma característica biológica da raça humana e não como um processo representacional e simbólico que é aprendido em sociedade (FLUSSER, 2007) —, ou mesmo a tipografia, que tem sua característica multimodal apagada em função de uma falsa monomodalidade atribuída à linguagem escrita (LIMA-LOPES, 2015).

Essa falsa monomodalidade geralmente vem de uma concepção que uma abordagem multimodal aplicada ao ensino, ou mesmo a

SUMÁRIO

análise do discurso, residiria na exclusiva relação entre texto e imagem — seja o texto verbal oral ou escrito, seja a imagem estática ou em movimento. Por conseguinte, o som “pega uma carona” na produção videográfica, como se ele servisse exclusivamente à ilustração daquilo que nos é mostrado na tela. Ademais, não encarar a tipografia e o áudio como produtos multimodais pode ser o resultado de uma confusão terminológica, na qual o conceito de multimodal é confundido com o de multimídia (BALDRY; THIBAUT, 2006). Textos audiofônicos, assim como muitas mídias impressas, são monomidiáticas à medida que sua constituição física não permite hipertextualidade modular de algumas mídias digitais (MANOVICH, 2001), mas estão longe de ser monomodais. Da mesma forma que a escolha tipográfica reflete questões estéticas e ideológicas, um podcast, por exemplo, encapsula modos de linguagem distintos, como é o caso da música, da fala e suas nuances prosódicas, da edição, a criação de vinhetas, a interpretação de atores, entre muitos outros (BALDRY; THIBAUT, 2006).

A segunda vem de uma fascinação pelos processos de criação de imagem e seu papel na comunicação contemporânea, algo justificado por uma facilidade de criação gerada ora pela miniaturização, ora pela informatização da imagem e do audiovisual (LIMA-LOPES, 2018; 2019). Isso se torna ainda mais claro quando observamos que autores clássicos da análise multimodal que tendem a centrar sua análise na relação entre a língua e a imagem. Naturalmente, há trabalhos que discutem a música, a voz e outros produtos audiofônicos, como é o caso de Machin e Van Leeuwen (2016) ou de Van Leeuwen (2016, 1999), mas eles são mais escassos. Em parte, isso pode ser um resultado da própria materialidade do texto audiofônico, diferentemente de vídeos ou imagens estáticas, sua representação em um meio “mudo” (como é um livro ou qualquer texto impresso) é um desafio.

Este artigo não tem a intenção de solucionar todas as questões colocadas até agora, mas busca fazer uma contribuição inicial para a

SUMÁRIO

discussão de como a produção de mídias audiofônicas contribui para os processos de formação de professores, tendo como base nosso contexto específico.

DISCURSO MULTIMODAL E O ÁUDIO: POSSIBILIDADES DE PESQUISA E PRÁTICA

Para realizar uma análise multimodal do discurso, devemos levar em consideração o contexto em que ele está inserido e suas interações, enquanto um componente de uma ação social, construindo significados (NORRIS, 2002; KRESS, 2016; VAN LEEUWEN, 2016). É a partir desse contexto que se estrutura o discurso e os aspectos multimodais que o constituem.

Os elementos de áudio são evidentes no tom de voz, na imposição dela tomada pelo narrador, a interação com o ouvinte ou com o grupo ao qual pertence, efeitos sonoros, entre outras variáveis específicas para cada objeto sonoro. É também nesse contexto que se encontra o processo de edição de áudio, a partir da plástica adotada nesses produtos, como trilha sonora e efeitos de transição e edição, visando produzir sentidos mais profundos ou provocados a partir da gravação bruta desses produtos. A importância do som é tanta que, nos jogos digitais, eles estruturam não só o mundo que representam, mas também o que os jogadores podem ou não fazer, representando a relação que se estabelece entre os jogadores e as atividades e ações sobre o jogo (MACHIN; VAN LEEUWEN, 2016). Dessa forma, o som, enquanto um material semiótico, pode contribuir para a vinculação das pessoas às práticas sociais as quais aquele som representa. Assim, o som é um dos elementos responsáveis para nos inserir no ambiente que o jogo, sinalizando os tipos de relações sociais que podem ser estabelecidas ali, de maneira multimodal.

No campo da multimodalidade, Machin e Van Leeuwen (2016) defendem que a música e o som realizam discursos próprios. Em consonância, acreditamos que os efeitos sonoros utilizados em um dos trabalhos analisados buscam dar essa atmosfera espacial, até mesmo ligada a jogos, relacionando com o objeto que o comentário aborda. Em outros casos apresentados aqui, a escolha da edição também é uma representação discursiva acerca do posicionamento e imagem que os autores buscam transmitir, demarcando-se no campo da naturalidade e informalidade, características marcantes para trabalhos de áudio. Os autores ainda alertam para o ineditismo da abordagem multimodal na análise de som no campo da Análise Crítica do Discurso, especialmente nos estudos do cinema com a contribuição da música na influência do sentimento do espectador.

Para além dessas relações, preocupamo-nos como os sons enquanto recursos semióticos ideológicos, uma vez que eles “transmitem também ideias, atitudes e identidades” (MACHIN; VAN LEEUWEN, 2016, p. 417). Essa abordagem considera, portanto, o contexto (aspecto fundamental na Análise Crítica do Discurso e suas vertentes) no qual tal produto é desenvolvido e os múltiplos significados que os sons podem carregar. Tais escolhas, portanto, não são aleatórias nem mesmo a ausência de efeitos e edição. Concordando com pesquisas da área de Comunicação na interface com as Linguagens, consideramos que a não inserção de efeitos sonoros e corte nas falas e ritmo de diálogos são escolhas editoriais, já que visam produzir um tipo de sentido diferente daqueles arquivos que investem nesse tipo de edição plástica.

Nesse sentido, a multimodalidade se propõe a analisar a qualidade dos sons, considerando a importância desses detalhes para a Análise Crítica do Discurso. Assim, “a sociosemiótica está interessada na forma como os recursos semióticos são utilizados para atingir objetivos comunicacionais específicos” (MACHIN; VAN LEEUWEN, 2016, p. 418), a partir dos significados e valores que esses sons carregam.

SUMÁRIO

Ainda que os autores se debrucem em jogos digitais e outras edições de som com objetivos comerciais e de entretenimento, destacamos como a modalidade do som pode indicar graus de realismo e o significado metafórico a partir de suas condições de produção. Nessa perspectiva, consideramos, na prática de análise dos objetos aqui observados, a criação identitária do trabalho enquanto diferencial pela plástica e efeitos sonoros relacionados ao que se busca retratar, e a demarcação pessoal, aproximando-se da situação de sala de aula à qual se propôs implementar as atividades. Neste último caso, podemos considerar a não edição enquanto uma escolha editorial, uma vez que pode buscar transmitir a ideia de informalidade e naturalidade, características a comentários presenciais.

Nessa perspectiva, Machin e Van Leeuwen (2016) trabalham com a ideia de “graus de modalidades e de verdade”, considerando que esses sons são representações mais ou menos realistas baseadas em escolhas semióticas ideologicamente motivadas. A partir dessas representações, os autores relacionam três critérios de classificação, a saber: (i) *modalidade naturalística*: aborda a verossimilhança entre a representação e a realidade que visa retratar; (ii) *modalidade abstrata*: aposta no cognitivo, considerando que o som representa o que é, naquele contexto específico de produção e veiculação; (iii) *modalidade sensorial*: aposta no critério emotivo, considerando que quanto mais o som nos afeta, maior é sua modalidade, que levam a outros sentidos e sensações.

Embora tais critérios tenham sido elaborados considerando-se jogos e filmes, percebemos uma congruência com produtos considerados amadores e além do entretenimento. Ainda no nosso contexto de aplicação em sala de aula, como possibilidade de realização de um trabalho acadêmico avaliativo, tais elementos são perceptíveis na medida em que produzir tais produtos sonoros é uma das possibilidades como recurso avaliativo. Dessa forma, a escolha por essa mídia é carregada de motivações subjetivas que revelam não

SUMÁRIO

só as preferências individuais e proximidade com o consumo desses produtos, mas também quais efeitos de sentido esses estudantes visam causar com esses arquivos sonoros.

Van Leeuwen (2016) acredita que representações sonoras possuem um potencial de significado muito amplo, que acaba por ser restringido a partir do contexto no qual elas são aplicadas e veiculadas. Tais representações também são formadas a partir de diferentes combinações de qualidades de som, indicando suas complexidades e a multiplicidade de significados.

É nesse contexto que o autor discorre sobre a qualidade vocal e os significados que essas categorizações podem abarcar. Tais aspectos são pessoais como parte constitutiva dos sujeitos produtores, conferindo-lhes especificidades que permitem identificar e diferenciar seus aspectos identitários a partir dessas características e classificações, visíveis e representadas pela adjetivação. Ou seja, ainda que esses produtos sejam feitos por pessoas do mesmo sexo, idade e contexto social e de produção, cada um vai carregar singularidades não só de conteúdo, mas também das características subjacentes à gravação e produção de um produto sonoro, tanto pela interpretação que cada narrador pode dar quanto pelo “desenho do som” (WEST, 2016) que produz sentidos específicos a partir dessas subjetividades observadas.

Por fim, considerando que os arquivos se diferenciam entre si com suas singularidades e escolhas de edição, lançamos nossa análise sobre os trabalhos sonoros produzidos. Destacamos, portanto, como objeto de análise as escolhas editoriais, os sentidos produzidos, a adequação e relação com o tema escolhido e o contexto de produção, enquanto trabalho acadêmico de comentário sobre textos acadêmicos a serem discutidos em sala de aula.

SUMÁRIO

A ESTRUTURA DA DISCIPLINA

Na disciplina *Linguagem e Tecnologias* há especial ênfase nas transformações decorrentes dos constantes processos de tecnologiação da sociedade e seus impactos no sujeito contemporâneo, assim como no na concepção de conhecimento. A perspectiva adotada é social, tendo o ensino de línguas como seu Norte, de forma a se refletir sobre os ecossistemas comunicativos (SCOLARI, 2015), incluindo as diversas linguagens e mídias.

Busca-se desnaturalizar alguns conceitos historicamente construídos na formação do professor de línguas, entre elas estariam o enfoque biológico da aquisição da linguagem. Tal reflexão ocorre uma definição de tecnologia que fuja do senso comum, salienta-se seu caráter social (PINCH; BIJKER, 2005) e seu papel na construção da realidade humana (FLUSSER, 2007).

Segue-se, então, uma reflexão histórica sobre as tecnologias e as mídias (massivas e pós-massivas) e sua relação com a nossa realidade social e a constituição do conhecimento. Traz-se à tona a relação *linguagem-meio-suporte*, por vezes apagada nos contextos de formação do professor de letras. Tal reflexão serve como fundo para uma percepção menos ingênua dos processos de transformação que a sociedade e a produção do conhecimento sofrem a partir da chamada revolução digital (LÉVY, 1997). Dessa forma, derrubam-se mitos, como a identificação da tecnologia enquanto algo *neutro*, *espontâneo*, ou resultado de um processo de evolução *natural*. O debate, por conseguinte, caminharia pela seara da diferenciação entre mídia e tecnologia, com ênfase na perspectiva cultural de seu uso (LEMKE, 2002; MANOVICH, 2005).

Parte-se para reflexões centradas nas literacias, partindo de um campo comum aos alunos: uma reflexão sobre o letramento

digital (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007). A ela são acrescentadas outras abordagens, em especial a Educação para os Meios (BUCKINGHAM, 2012), a Educomunicação (CITELLI, 1999) e as Transliteracias (FRAU-MEIGS, 2014). Tem-se como objetivo compreender o conceito de educação como ato comunicativo (FREIRE, 2006), na construção de um arcabouço crítico para a relação intrínseca entre elas.

A disciplina *Linguagem e Tecnologias* foi desenhada para ser realizada, exclusivamente, de modo presencial, o que não pode ocorrer devido ao distanciamento social imposto a partir de março de 2020. Entre as consequências diretas, tem-se a necessidade de adaptações que permitissem a manutenção inicial da disciplina em sua discussão a respeito do uso tecnologias no ensino. Entre as novas temáticas estavam as práticas contemporâneas e literacias digitais críticas, com especial ênfase nos Recursos Educacionais Abertos (AMIÉL, 2012); a reflexão sobre processos de mídia e educação, com foco no papel da mídia na formação do jovem e na aprendizagem pela vida (*life long learning*), bem como a atenção aos impactos causados pela constante informatização da sociedade (LASSALVIA, 2020).

Optamos, assim, por um modelo de *sala de aula invertida* (VALENTE, 2014) com eventual participação de professores e ativistas midiáticos externos. A escolha por esse modelo esteve apoiada na necessidade de tentar trazer para a experiência remota a mesma possibilidade de interação e livre discussão oferecida na modalidade presencial, buscando, por meio de metodologias ativas, engajar o aluno no processo de construção do conhecimento (MORAN, 2015) e da experiência midiática que ela representa.

No modelo adotado, solicitava-se aos alunos a leitura de textos, para posterior adaptação do gênero *resenha acadêmica* críticas, conferindo liberdade total para que se organizassem em grupos com quaisquer números de integrantes, sendo que o formato de entrega da adaptação da resenha poderia ser aquele que o grupo escolhesse. A

SUMÁRIO

ideia por trás de tal liberdade era responsabilizar os alunos pela seleção do gênero, formato ou suporte que melhor traduzisse suas ideias. Por conta de o professor e o monitor de pós-graduação da disciplina serem comunicólogos (Lima-Lopes é radialista e Câmara é jornalista), foi possível discutir configurações diferentes daquelas que os alunos estavam habituados, quando isso se fez necessário. Entre estes formatos, está a produção de peças audiodfônicas discutidas neste artigo.

PRODUÇÕES AUDIOFÔNICAS: O SOM COMO SIGNIFICADO

Por ocasião do EER, a disciplina *Linguagem e Tecnologias* foi inteiramente migrada para a plataforma proprietária *Google Classroom*, disponibilizada em sua versão completa pela Universidade. Como colocam Lima-Lopes, Câmara e Tápías-Oliveira (2020), houve uma espontânea variação de formatos dos trabalhos, que, aos poucos, foram deixando de ser apresentados no formato de resenha acadêmica e passaram a ganhar versões em vídeo, áudio, blogs de notícias e diversos outros. Atribuímos isso à natureza da disciplina, que discute questões de tecnologia mídia e ensino e reflexão metateórica. O formato de *linha do tempo* assumido pelas publicações facilitou a interação dos alunos por meio de comentários nos trabalhos.

Após cada entrega, o professor e os monitores da disciplina gravavam um vídeo de 40 minutos, refletindo sobre o conteúdo e os formatos das resenhas apresentadas. Em tais vídeos também eram discutidas as dúvidas quanto à estrutura dos produtos midiáticos apresentados, assim como sobre a adaptação temática da disciplina para o momento histórico vivido.

Neste capítulo, discutiremos dois produtos audiofônicos, produzidos por grupos com domínio tecnológico diverso. Todos têm entre 7 e 10 minutos, tempo médio de trabalhos neste formato. As análises de cunho qualitativo foram realizadas com dois players de código aberto: 1) Audacity,²⁰ capaz de representar os gráficos de onda presentes na análise e 2) ELAN,²¹ capaz de mapear o processo interativo.

BATE-PAPO SOBRE EDUCOMINICAÇÃO

O primeiro produto analisado foi produzido por um grupo de 3 pessoas, dois alunos e uma aluna, que buscavam refletir sobre o conceito de Educomunicação e sua aplicabilidade no contexto do EER.

A gravação assume características de *bate-papo informal*, simulando uma conversa síncrona entre os participantes da gravação, não havendo trilha sonora, vinhetas ou inserções. Em diversos momentos, há a marcação de passagem de turnos, que parece ocorrer ora pela hesitação “(...) *que traz algumas coisas bem interessantes sobre [::hesitação::] humm...*”, ou pela passagem direta de turno “(...) *you não tinha falado algo sobre isso (...)*”.

Apesar dessas marcações relativamente claras, que demonstram processos de roteirização e tentativa de organização do discurso coletivo, há marcas sonoras que evidenciam a gravação multisítio. Entre elas estariam: as diferenças em termos de som ambiente e o nível do volume dos microfones. A primeira estaria relacionada a ruídos típicos de cada residência, como latidos de cachorro, outras pessoas no recinto, barulhos externos como jogos de videogame ou mesmo indefinidos, que não se repetem de forma uniforme na fala dos três locutores. Um exemplo de como essas marcas se manifestam pode ser visualizado na figura 1.

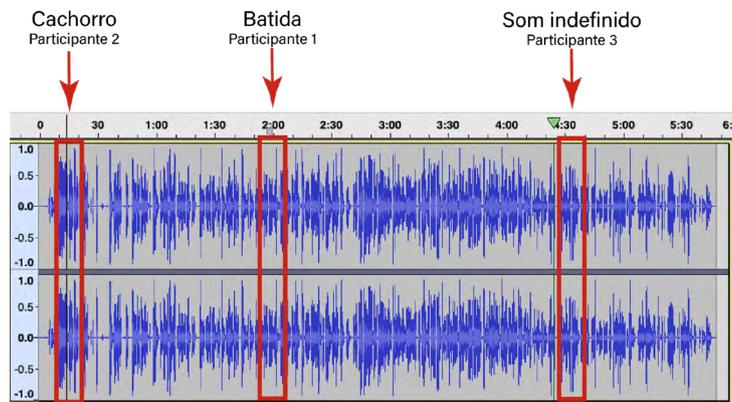
²⁰ Disponível em <https://www.audacityteam.org/>

²¹ Disponível em <https://archive.mpi.nl/tla/elan>

Um ponto a ser observado é que não há sobreposição desses sons externos. Como colocado pelo próprio grupo na linha do tempo do curso, a gravação foi realizada de forma simultânea por uma ferramenta online de vídeo-chamada. Isso significa que os que não estavam com o turno fechavam seus microfones de forma a isolar os sons externos. Graças a isso é possível identificar os sons externos oriundo da locação de um participante específico (figura 1).

A riqueza desse tipo de análise pode ser ilustrada nas figuras 2 e 3, nas quais há um mapeamento do primeiro minuto de áudio. Ali, apesar de apenas dois dos três participantes interagirem, já ficam claras algumas questões importantes em termos de como se dá a interação entre os falantes e seu ambiente.

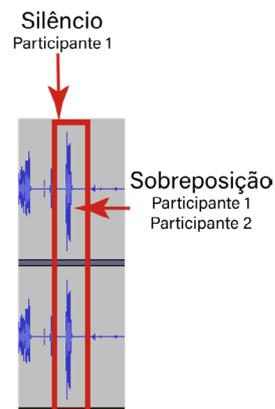
Figura 1: Ondas e identificação de sons externos



Ocorrem sobreposições, assim como momentos de silêncio prolongando, nos quais um dos demais participantes toma a fala (figuras 2 e 3), um resultado da espontaneidade da gravação, que é feita em tempo real e sem ensaio. Os diversos momentos de silêncio são responsáveis por quase 40% da interação total nos primeiros 60 segundos (figura 3). Tais momentos ocorrem sempre que algum participan-

te oferece alguma definição ou exemplo, demonstrando titubeação. Nesse sentido, a tomada de turno pelo outro visa a evitar que o texto audiofônico fique vazio. Se voltarmos à figura 1, observaremos que estes momentos estão concentrados na parte inicial, o que pode ser o resultado de um certo “aquecimento” durante a gravação: a inexperiência na utilização da ferramenta ou na realização de uma conversa de áudio gravada. Outro ponto a ser observado é que parte desse silêncio pode ser o resultado de atrasos na transmissão. Por se tratar de uma gravação feita ao vivo, com todos os participantes on-line, o tempo de resposta pode variar de acordo com a qualidade da banda de transmissão de dados. Assim, alguns poderiam “demorar mais” para receber o áudio do que outros, fazendo que tais silêncios fiquem maiores.

Figura 2: Ondas e identificação de momentos de silêncio e sobreposição



Contudo, não é apenas o silêncio que marca tomadas de turno ou tentativas de tomada de turno. Elas também estão relacionadas ao prolongamento de vogais por hesitação. No caso específico deste trecho (figuras 2 e 3), o *participante 02*, que é do sexo feminino, tem os turnos mais longos e demonstra hesitação em dois momentos específicos, nos quais o participante 01, do sexo masculino, tenta tomar o turno. É possível observar glitches (ou falhas) de microfone durante a fala da

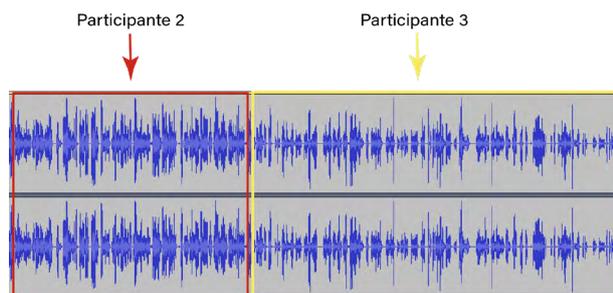
participante 02, são momentos em que o *participante 01* tenta retomar o turno de fala, mas, por não encontrar ponto de corte, abre e fecha seu microfone (figura 3). Por outro lado, tais silêncios, *glitches* e hesitações podem também indicar a dificuldade do participante em formular os conceitos e abstrações necessárias para a produção do bate-papo.

Figura 3: Interação entre os participantes e seu ambiente

Silencio	Silencio Inicial	01	02	03	04
Participante 01		Cumprimento			
Participante 02	Cumprimeto	Introdução tema			hesitação
Sons externos			Cachorro	Cachorro	Falha do microfone
Microfone-glitch			01		
Silencio		05	06	07	08
Participante 01		Tentativa-Turno	Discussão	Concordância	Discussao hesitação
Participante 02	Discussao	Hesitação			Hesitação
Sons externos				batida	
Microfone-glitch		02			

Um outro ponto a ser observado é uma relativa variação de nível e qualidade sonora dos falantes, eles gravam em locais próprios e utilizam equipamentos de qualidade diversa. Isso implica necessariamente em uma brusca variação do nível da onda sonora, representada na figura 4.

Figura 4: Ondas e Identificação na diferença de ondas



Observamos que há uma mudança no comprimento vertical e horizontal entre os participantes: no caso do *participante 02* as ondas

são mais longas verticalmente e mais compactas horizontalmente, ao passo que o *participante 03* possui ondas mais curtas e espaçadas. Em termos técnicos, isso significa que o *participante 03* tem um som mais baixo, alcançando unidades de volume (VU) menores e ficando menos próximas do limite de máximo do equipamento. Isso também indica que o produto entregue pelos alunos não foi mixado, ou seja, não teve seu som “corrigido” por equipamentos profissionais que poderiam minimizar essa diferença.

Levantamos como hipóteses para a qualidade inferior do som as dificuldades de recepção, a gravação online, o contexto multisítio e as diferenças na qualidade de banda de internet, que podem causar achatamento nas ondas. Tal achatamento faz com que o som recebido não soe com perfeição, além de, naturalmente, afetar a transmissão, como assinalado.

HARRY POTTER E O PRAZER MIDIÁTICO

O segundo trabalho analisado neste artigo, é de autoria individual sobre o texto “Do prazer ao pensamento crítico em Harry Potter” (VENANCIO; FARBIARZ, 2017), que discute a construção de um pensamento crítico em jovens a partir de análise de fanfics e memes sobre política e sociedade ligados à obra de J. K. Rowling, que circulam na Internet.

Logo no início, o aluno demarca a situação de produção e a estética que perpassa o produto, a partir da sinalização “tentativa de número 15, take 1, gravando”, trazendo o ouvinte para o momento de gravação daquele produto, estabelecendo similitude ao texto fílmico. Inferimos que isso se dá por o aluno ter primeiramente elaborado uma resenha por escrito e o roteiro para, depois, realizar o podcast. Ainda no início, antes de abordar o tema central do podcast, o aluno narra o desafio da gravação do produto, apontando sua falta de “letramento”

sobre o gênero podcast-resenha. No entanto, reconhece a importância de fazê-lo, principalmente considerando o contexto digital online no qual estamos inseridos enquanto sociedade e, principalmente neste aspecto, no qual se dá a realização e oferecimento da disciplina.

Após a sinalização “tentativa de número 15, take 1, gravando”, ele se utiliza de uma música que é trilha sonora do filme Harry Potter, já indicando, ainda que sem mencionar diretamente, a temática e o texto que aborda, ambientando o ouvinte à obra que visa analisar.

O próprio estudante classifica seu produto como o gênero *podcast*, avaliação com que concordamos. Surgido no início dos anos 2000, o podcast se firmou como publicação de arquivos de áudio na Internet, permitindo sua reprodução atemporal, a depender de sua disponibilidade na rede (PRIMO, 2005). Aliado à educação, o podcast pode ser um bom instrumento auxiliar no aprendizado, tanto em relação à sua produção quanto ao consumo. Quando se estimulam os alunos a gravarem episódios, eles tendem a aprender mais sobre o tema, a partir da preparação desse arquivo (BOTTENTUIT-JUNIOR; COUTINHO, 2007). No caso da disciplina em questão, os produtos eram disponibilizados no mural da plataforma *Google Classroom*, acessível a todos os inscritos na disciplina, permitindo o consumo por parte dos colegas de classe e uma possível interação a partir dos comentários daquela postagem.

A narrativa, em primeira pessoa e de maneira próxima do ouvinte, também pode ser considerada uma característica importante do gênero podcast e de outros produtos audiofônicos para esse fim. No caso em questão houve a aproximação por ter sido realizada no registro informal. Essa aproximação com o público (no caso, outros estudantes da disciplina), reforça o laço de identificação e relação de proximidade com o tema, interlocutor e o produto em si (PRIMO, 2005).

O que o aluno julga necessário para o trabalho advém da interação que se instaura do caráter analítico do podcast, relacionado a temas atuais

SUMÁRIO

e de contexto da vivência dele próprio, além da teoria estudada. Para tanto, ele se atém a um meme citado no texto em questão, explicando a imagem e o humor encontrado nela.²² A descrição da imagem segue a especificidade de um produto audiofônico, mesmo que todos os ouvintes tenham acesso ao texto original e à imagem analisada. Observar tal aspecto é importante na localização e definição do produto sonoro e a possibilidade de consumo em outros espaços-tempo para além da leitura do texto, ambientando o ouvinte ao que se propõe analisar.

Para a compreensão do humor da imagem e a inserção dela no contexto do artigo e do produto audiofônico, é necessário o conhecimento prévio básico do enredo geral e principal do filme, o que pode ser considerado uma metalinguagem que se apresenta no texto. Essa metalinguagem também está presente no próprio podcast apresentado, considerando-se sua ambientação a partir da edição e da plástica que ajudam a conectar o ouvinte à atmosfera do filme.

Como apresentado anteriormente, a edição de um produto sonoro auxilia na ambientação e contextualização do ouvinte ao que se visa representar e reproduzir. Podemos perceber, nesse caso, esse aspecto a partir da inserção da trilha sonora do filme no início e no final do podcast. Ainda que não apresente outras trilhas nem edições no decorrer do produto, essas demarcações inicial e final indicam a relação dele com o filme e o artigo, levando o ouvinte à atmosfera semiótica que o produtor objetiva simbolizar.

Dessa forma, podemos observar o caráter transmidiático representativo pessoal dessa produção enquanto fator determinante para o consumo do podcast. A partir de um texto imagético que remete a um filme, o aluno realiza um texto audiofônico que aborda diversas materialidades discursivas, provocando uma reflexão sobre o texto lido no ouvinte. Isso se dá a partir de suas experiências

²² Até o momento de submissão deste artigo, não foi possível contato com a editoria da revista para autorização de publicação do meme.

personais e narrações diretas em primeira pessoa, de modo a incitar maior identificação e proximidade com o ouvinte, que é, por sua vez, convidado a interagir com o produto e contribuir para a discussão na sala de aula virtual. Busca-se provocar, portanto, uma cadeia narrativa de construção, de conhecimento e aprendizado, a qual a disciplina se propõe a fazer de maneira multimídia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi apresentar possibilidades multimodais de produção de trabalhos acadêmicos em nível de graduação a partir do exemplo praticado na disciplina de Linguagem e Tecnologias. Considerando que a multimodalidade pode se dar em diferentes aspectos e produtos midiáticos, como os que foram produzidos para a disciplina, por exemplo, voltamos o recorte analítico para dois produtos audiofônicos produzidos pelos estudantes, de modo a ilustrar uma gama de possibilidades de produção que esse tipo de formato midiático fornece.

A partir dos exemplos trazidos, percebemos que esses produtos audiofônicos são marcados pela oralidade e informalidade, principalmente como fator de identificação e proximidade com o público ouvinte. Além disso, as escolhas de edição, aplicando recursos plásticos estéticos, ou não, também refletem o sentido que se busca produzir no ouvinte.

Com o primeiro trabalho, percebemos as diferenças da qualidade do som devido às distintas condições de produção dos participantes do grupo. Essas diferenças também podem ser observadas na falta de edição, em que se constata momentos de silêncio e troca de turno de fala. Em contrapartida, o segundo trabalho analisado, feito individualmente, mostra uma preocupação estética maior, aproximando-se, principalmente por causa da edição e abordagem, do formato de *podcast*.

Podemos, assim, concluir que essas escolhas não são ao acaso, mas fruto da intenção e das situações impostas pelo contexto, produzindo diferentes sentidos e graus de envolvimento com o produto audiofônico elaborado. Ademais, dado o limite espacial deste artigo, reconhecemos que é apenas uma amostra dentro de variadas possibilidades de trabalho com produtos audiofônicos em sala de aula, enquanto produção ou recepção do conteúdo que se deseja refletir.

Por fim, destacamos a relevância e urgência de se trabalhar com produções audiofônicas sob a perspectiva multimodalidade no campo da Linguística Aplicada. Tendo em vista os relativamente poucos estudos dedicados a esse tema, consideramos fundamental se debruçar sob essa abordagem em futuros trabalhos, tendo em vista seu potencial desenvolvimento a partir das apropriações midiático-tecnológicas de ferramentas que auxiliam e facilitam essa produção audiofônica, atualizando a abordagem da Linguística Aplicada a esses e outros formatos que as tecnologias digitais nos proporcionam.

REFERÊNCIAS

AMIEL, T. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA, B.; PRETTO, C.; LUCCA, N. (Eds.) *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. Salvador: Edufba, 2012.

BOTTENTUIT JUNIOR, João; COUTINHO, Clara. *Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte*. In: Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. Universidade da Coruña, 2007, p. 837-846.

BUCKINGHAM, D. Precisamos realmente de educação para os meios ? *Comunicação & Educação*, v. 17, n. 2, p. 41-60, 2012.

CITELLI, A. *Comunicação e educação: a linguagem em movimento*. São Paulo: Editora SENAC, 1999.

FLUSSER, V. *O mundo codificado*. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

SUMÁRIO

FRAU-MEIGS, D. Transletramento: operar a transição digital e o domínio das culturas da informação. *Comunicação & Educação*, v. 19, n. 2, p. 61–73, 2014.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* São Paulo: Paz & Terra, 2006.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: University Park Press, 1978.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (ed.). *A new literacies sampler*. New York: P. Lang, 2007.

KRESS, Gunther. What Is Mode? In: JEWITT, Carey (org.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, 2 ed. London New York: Routledge, 2016, p. 60–75

LASSALVIA, C. S. C. Aprendizagem ao longo da vida: entre a metonímia neoliberal e as trajetórias. In: LIMA-LOPES, R. E. DE; GABARDO, M. (Eds.) *Horizontes em Tecnologia, Ensino e Sociedade: Diálogos Interdisciplinares em Linguística Aplicada*. Curitiba: Editora do IFPR, 2020.

LEMKE, J. L. Travels in hypermodality. *Visual Communication*, v. 1, n. 3, p. 299–325, 2002.

LÉVY, P. Os Três Tempos do Espírito: a Oralidade Primária, a Escrita e a Informática. In: *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Editora 34, 1997.

LIMA-LOPES, R. E. DE. *Arte e tecnologia*. São Paulo: Senac, 2019.

LIMA-LOPES, R. E. DE. Brazilian Video Art in the Early Days: from Experimental Video to Mainstream Television. *AM Journal of Art and Media Studies*, v. 15, p. 47–58, 2018.

LIMA-LOPES, R.E. de; CÂMARA, M. T.; TÁPIAS, M. L. (2020) *Reflexões sobre formação de professores, linguagem e tecnologias*. Manuscrito não publicado.

MACHIN, D. What is multimodal critical discourse studies? *Critical Discourse Studies*, v. 10, n. 4, p. 347–35, 2013.

MACHIN, D.; VAN LEEUWEN, T. Sound, music and gender in mobile games. *Gender and Language* 10 (3): 2016, p. 412-432. <https://doi.org/10.1558/genl.v10i3.32039>.

MANOVICH, L. Novas mídias como tecnologia e idéia: dez definições. In: LEÃO, L. (Ed.) *O chip e o caleidoscópio: reflexões sobre as novas mídias*. São Paulo: Senac, 2005. p. 25–50.

MANOVICH, L. *The language of new media*. Cambridge: MIT Press, 2001.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.;

MORALES, O. E. T. (Eds.) *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: [s.n.]. v. 2p. 15–33.

NORRIS, Sigrid. The implication of visual research for discourse analysis: transcription beyond language. *Visual Communication* 1 (1): 2002, 97–121. <https://doi.org/10.1177/147035720200100108>.

PINCH, T. J.; BIJKER, W. E. The Social Construction of Facts and Artifacts: Or How the Sociology of Science and the Sociology of Technology Might Benefit Each Other. In: BIJKER, W. E. et al. (Eds.) *The social construction of technological systems: new directions in the sociology and history of technology*. 12 ed. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2005.

PRIMO, Alex. Para além da emissão sonora: as interações no podcasting. *Revista Intexto*, n. 13. Porto Alegre, 2005

SCOLARI, A. C. *Ecología de los medios: Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2015.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, n. spe 4, p. 79–97, 2014.

VAN LEEUWEN, T. *Speech, music, sound*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire : New York: Macmillan Press ; St. Martin's Press, 1999.

VAN LEEUWEN, Theo. Parametric Systems: The Case of Voice Quality. In: JEWITT, Carey (org.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, 2 edition. London New York: Routledge, 2016, p. 76–86.

VENANCIO, M.; FARBIARZ, A. Do prazer ao pensamento crítico em Harry Potter. *Comunicação & Educação*, v. 22, n. 2, p. 77–84, 2017.

WEST, Tore. Music and Designed Sound. In: JEWITT, Carey (org.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, 2 edition. London New York: Routledge, 2016, p. 410–419.

AGRADECIMENTOS

Rodrigo Esteves de Lima-Lopes gostaria de agradecer ao CNPq (processo 422111/2018-0) pelo financiamento desta pesquisa. Marco Túlio Câmara gostaria de agradecer ao CNPq pela bolsa de doutoramento.



8

Magno Henrique Martins Alves

VIDEOENSARIO E EDUCAÇÃO: multimodalidade em vídeos híbridos em ecossistemas no *youtube*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.547.192-222

SUMÁRIO

RESUMO:

O Objetivo deste estudo será abordar o videoensaio como recurso audiovisual para ilustrar e elucidar, de forma coesa e criativa, videoaulas dentro da perspectiva teórica da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Foram contextualizados dois exemplos para uma melhor compreensão do poder das escolhas de narrativas multimodais na composição de um vídeo educacional para a internet.

PALAVRAS-CHAVE: narrativas multimodais; *YouTube*; Kress; Van Leeuwen; Vídeo educacional.

INTRODUÇÃO

Com a inserção dos meios tecnológicos na sociedade, com foco em desenvolver um ciberespaço e cibercultura com as interações humanas no universo digital, as demandas sobre as necessidades de experiências mais coesas e, ao mesmo tempo, criativas, estão cada dia mais proeminentes. Dentro da perspectiva das relações digitais estabelecidas entre pessoas nos meios digitais, é preciso analisar tendências, comportamentos e, principalmente, as mudanças que as gerações presentes demandam não somente dos meios digitais e seus aparatos diversos e interconectados, mas de várias vertentes da sociedade, como Economia, Política, Cultura, dentre outros. Uma dessas vertentes é a Educação. Com a suposta Inclusão Digital, que foi “acelerada de certa forma” pela adesão de boa parte da população pelos dispositivos móveis, as demandas de ensino e aprendizagem necessitam de novos olhares para aqueles que desejam aprender pela web.

O *YouTube* certamente é um dos ecossistemas que promove essa inserção de diferentes usuários/audiências com esses tipos de necessidades, criando espaço para a cultura da participação e, ao mesmo tempo, colaborativa, com os seus Criadores de Conteúdos – termo que denomina os usuários que publicam vídeos na plataforma, também reconhecidos como *YouTubers* - e seus milhões de usuários que acessam a plataforma diariamente. Dentre bilhões de conteúdos para entretenimento, o ambiente digital também compartilha vídeos com objetivos educacionais. Os professores, que usufruem os recursos da plataforma para publicação de vídeos educacionais, vêm sendo identificados pelo termo de *Edutubers*, uma fusão entre os termos Educadores e *YouTubers*.

Nesse artigo, será abordado o videoensaio como recurso audiovisual para ilustrar e elucidar, de forma coesa e criativa, videoaulas

SUMÁRIO

dentro da perspectiva teórica da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Serão contextualizados dois casos para uma melhor compreensão do poder das escolhas de narrativas multimodais na composição de um vídeo educacional para a internet.

ECOSISTEMAS DIGITAIS E SUAS INFLUÊNCIAS EM AMBIENTES EDUCACIONAIS.

Diante do contexto atual da sociedade contemporânea, é inegável a presença dos meios digitais em várias ações humanas. O acesso ao ciberespaço expandiu-se dos periféricos computacionais e estão, cada dia mais, nas mãos das pessoas também por meio de dispositivos móveis. Para compreender mais sobre o Ciberespaço, também conhecido como espaço cibernético, Lévy (2003) ressalta que,

...o espaço cibernético é um terreno onde está funcionando a humanidade, hoje. É um novo espaço de interação humana que já tem uma importância enorme sobretudo no plano econômico e científico e, certamente, essa importância vai ampliar-se e vai estender-se a vários outros campos, como por exemplo na Pedagogia, Estética, Arte e Política. O espaço cibernético é a instauração de uma rede de todas as memórias informatizadas e de todos os computadores. (LEVY, 2003, p.160)

Para melhor visualizar sobre essas experiências no ciberespaço, é preciso compreender mais sobre a cibercultura que, segundo Lévy (1999) é constituída como o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade. Trata-se de um novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização, acesso e transporte de informação e conhecimento. Mesmo com a imersão atual das vivências humanas nesse ciberespaço, é preciso analisar e discutir sobre a inclusão digital na sociedade, tendo em vista que, por diversos fatores, há exclusões de pessoas dentro desse ambiente digital. Com

SUMÁRIO

um panorama recente sobre a inclusão digital no Brasil, segundo dados do portal *The Inclusive Internet Index 2020*¹, o país ocupa o 34º lugar, atrás de países como Chile, Portugal e África do Sul. O portal relata que:

O Brasil é o segundo país latino-americano com melhor classificação no índice, e o 34º globalmente. Embora ostente mercados de banda larga e móvel relativamente competitivos, os preços da banda larga móvel e fixa são caros como proporção da renda mensal per capita. Os pontos mais fracos do país são encontrados na prontidão, particularmente nos níveis de alfabetização digital e acessibilidade na web. (THE INCLUSIVE INTERNET INDEX, 2020)²³

Por meio do ciberespaço e suas vertentes na cibercultura, é preciso ressaltar que as interações humanas dentro desse universo só são possíveis graças aos diversos ecossistemas digitais que permeiam esse meio. Com diferentes ambientes para atender objetivos diferentes, esses movimentos podem provocar mudanças em diversos cenários da sociedade, sejam eles econômicos, sociais, políticos e os educacionais. Dentro desse contexto, Levy (1996) reforça:

Devemos antes entender um acesso de todos aos processos de inteligência coletiva, quer dizer, ao ciberespaço como sistema aberto de autcartografia dinâmica do real, de expressão das singularidades, de elaboração dos problemas, de confecção do laço social pela aprendizagem recíproca, e de livre navegação nos saberes. (LEVY, 1999, p. 196).

Considerando a área educacional, é comum que as interações entre usuários já demonstrem mudanças consideráveis em estruturas do poder dentro do contexto escolar. Castellon e Jaramillo (2005) reforçam que:

A universidade perdeu o monopólio do conhecimento e o professor deixou de ser a única fonte de sabedoria e informação,

²³ The Inclusive Internet Index 1: <https://theinclusiveinternet.eiu.com/explore/countries/BR/> (último acesso em 10 de outubro de 2020)

pois os alunos participam de outras comunidades que fornecem diferentes informações, saberes e formas de relacionar-se com o mundo, como é o caso do Orkut, do YouTube, My Space ou dos blogs, uma nova versão dos diários que saíram do âmbito privado dos séculos anteriores para serem compartilhados publicamente na internet. (CASTELLON; JARAMILLO, 2005, *apud* BARBOSA FILHO; CASTRO, 2008, p. 86).

Nesse contexto, é comum que diversos ecossistemas se destaquem nos meios digitais, principalmente quando as interações permeiam entre compartilhamento de informações para os processos de ensino e de aprendizagem. Considerada a maior plataforma de vídeos da internet, o *YouTube* se destaca por ser um ambiente digital que promove interações em pilares como cultura colaborativa e participativa aos seus criadores de conteúdos e seus usuários. Para compreender ainda mais sobre a importância do *YouTube* como meio midiático de relevância para a cultura digital, principalmente na criação e disseminação de informações/conhecimento, Jenkins (2009) ressalta que:

O *YouTube* emergiu como um site fundamental para a produção e distribuição da mídia alternativa – um marco zero, por assim dizer, da ruptura nas operações das mídias de massa comerciais, causada pelo surgimento de novas formas de cultura participativa. Em primeiro lugar, o *YouTube* representa o encontro entre uma série de comunidades alternativas diversas, cada uma delas produzindo mídia independente há algum tempo, mas agora reunidas por esse portal compartilhado. Ao fornecer um canal de distribuição de conteúdo de mídia amador e semiprofissional, o YouTube estimula novas atividades de expressão (...) ter um site compartilhado significa que essas produções obtêm uma visibilidade muito maior do que teriam se fossem distribuídas por portais separados e isolados. Significa também a exposição recíproca das atividades, o rápido aprendizado a partir de novas ideias e novos projetos e, muitas vezes, a colaboração, de maneiras imprevisíveis, entre as comunidades. O YouTube tornou-se um simples indicador para esses sites alternativos de produção, criando um contexto para conversarmos sobre as transformações em curso. (JENKINS, 2009, p. 348)

SUMÁRIO

Diante desse contexto, é possível encontrar no *YouTube* diversos canais de vídeos, com diferentes objetivos, sejam eles com foco em entretenimento e/ou informação. As interações dentro desse ecossistema acontecem via comentários por meio de vídeos que são publicados pelos Criadores de Conteúdo do *YouTube*. Com isso, é plausível a afirmação de Jenkins e Green (2009) sobre a ideia de que a mídia digital pode estar aumentando ou mesmo facilitando novos modelos híbridos de troca e pode ser apreciada de forma mais completa, observando-se a forma como esses sistemas híbridos atuam em transações mais duradouras.

Frente a isso, é preciso expandir ainda mais o olhar sobre as possibilidades de novas modalidades que permeiam os produtos audiovisuais publicados no *YouTube*. Assim como defendem Barbosa Filho e Castro (2008):

Com as TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) e a convergência digital ocorre uma hibridização das fronteiras entre os conhecimentos, produtos e formatos, entre as práticas profissionais, entre as teorias e práticas, assim como aparecem sobreposições de linguagens e novas lógicas comunicacionais. (FILHO; CASTRO, 2008, p. 91-92).

É possível, então, explorar diferentes formatos de vídeos, principalmente os produtos voltados para videoaulas, que têm como objetivo contribuir no processo de ensino e aprendizagem de alunos por meio do *YouTube*. Sobre videoaulas, Camargo et al. (2011) ressaltam que:

A videoaula é um gênero que claramente absorve características da aula presencial, como a existência de um enunciado expositivo, planejado e muitas vezes apresentado por um professor, com a intenção de levar conhecimento ao aluno em um processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, ele traz novas características, como a utilização da mídia audiovisual, a interação assíncrona ou ausência de interação com os alunos, a possível utilização simultânea de várias linguagens visuais que podem ser combinadas com o áudio, etc. [CAMARGO et al., 2011, p. 5].

Um dos gêneros que já se aplica em canais educacionais é o videoensaio, uma solução encontrada por Criadores de Conteúdos do *YouTube* como algo criativo para a concepção, roteirização, edição e publicação de produtos audiovisuais educacionais para suas respectivas audiências.

O GÊNERO VIDEOENSAIO E SEUS CONTEXTOS

Para compreender melhor os produtos audiovisuais denominados videoensaios, é preciso entender o histórico do termo ensaio na literatura. O mesmo surgiu no século XVI com o livro *Essais*, publicado pelo filósofo francês Michel de Montaigne. Nessa obra, encontram-se diversos textos sobre diferentes temas (dentre eles política, religião, educação) e que não buscam teores intelectuais e objetividades absolutas. São escritos subjetivos, com o autor falando de si por meio dessas temáticas, de forma considerada leve e concisa, porém sem perder sua essência inteligente.

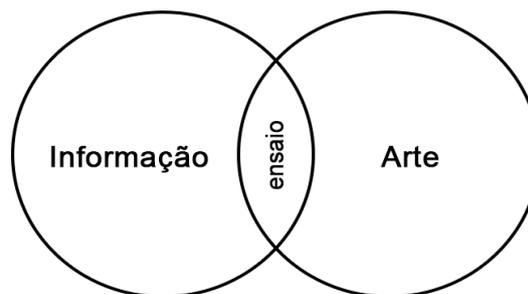
O título *Essais* vem do verbo francês *Essayer*, que significa “tentar”. A obra reflete exatamente isso: tentativas, rascunhos diversos sobre temas e ideias, sem ter o comprometimento em oferecer respostas definitivas, assim como era com demais escritores e intelectuais da época. A intenção de Montaigne é explorar, questionar e visualizar os diferentes tipos de argumentos que se desenvolvem a partir de seus olhares e vivências. Para melhor compreender, Moisés (2004) se refere ao termo como:

[...] designa um espécime literário de contorno indefinível. Como o próprio rótulo evidencia, torna-se praticamente impossível estabelecer com rigorosa precisão os limites do ensaio. [...] Montaigne foi quem criou o ensaio e sua denominação ao batizar seus escritos de *Essais*, [...] Primeiro de tudo, o ensaio pertence ao gênero da prosa, na vertente didática, mas pode ser expresso em versos, uma vez que a distinção entre os gêneros

não se baseia nos recursos formais empregados. [...] Tomando por base as reflexões do moralista francês, pode-se assentar que o ensaio se caracteriza pelo “autoexercício da razão que – por isso mesmo que repele toda e qualquer autoridade externa – busca, dentro da disciplina interior da própria razão legisladora, tornar inteligíveis as coisas”, portanto, regem o ensaio “três ideias básicas: a) o autoexercício das faculdades; b) a liberdade pessoal; c) o esforço constante pelo pensar original”; a segunda característica do ensaio diz respeito ao fato de encerrar “experiências, o saber que se destila da vida”; a terceira característica: o ensaio “tem de ser necessariamente crítico”, na medida em que “a crítica é a antítese do obscurantismo e traduz o repúdio do sono dogmático”; em suma: “o ensaio é uma atitude ginástica do intelecto que, repudiando o autoritarismo, pensa firmemente por si só e por si próprio”. Quer dizer, o ensaio é “o espírito crítico, o livre exame”. (MOISÉS, 2004, p. 146-148)

É interessante compreender que não há um consenso sobre quais são as características necessárias para se construir um texto do gênero ensaio. O mesmo pode ser baseado em um conjunto de fatores, como informativos e artísticos, com foco em guiar o leitor, de forma criativa diante do ponto de vista do escritor. Abaixo é possível compreender a relação entre Informação e Arte, com o ponto de interseção que se constrói o ensaio:

Imagem 1 – A interseção do Ensaio entre Informação e Arte.



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=LUj4D-_tFol
(último acesso em 13 de dezembro de 2019).

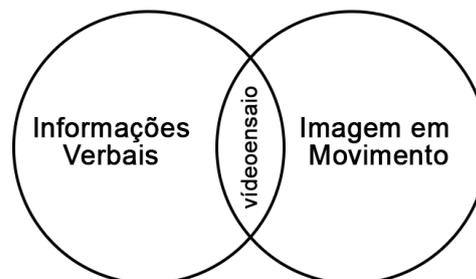
Diante dessa contextualização do ensaio, dentro da cultura digital, principalmente do ecossistema de vídeos do *YouTube*, surge o videoensaio, conhecido também como *video essay*, incorporado ao gênero vídeo, com recursos ilustrativos para narrar, recortar, reorganizar e manipular materiais de diversas origens para transmitir uma ideia e/ou conhecimento por meio da criatividade. Sobre o termo, Weinrichter (2015) enfatiza:

O último afluente que alimenta a rica corrente do ensaísmo contemporâneo vem de fora da instituição cinematográfica e, de fato, encarna uma instituição distinta, a artística: é o que alguns chamam de videoensaio. Com alusão ao suporte não se estabelece apenas uma distinção com o celuloide (efetivamente, o “cinema” documentário e também o experimental utilizam, há muito tempo, o vídeo de forma crescente), mas o que se marca é a influência de uma tradição distinta, a do audiovisual de museu. O vídeo é, também, mais acessível, não requer uma estrutura industrial nem mesmo uma equipe técnica, o que facilita maior autonomia da produção e o coloca ao alcance não só dos artistas, mas de todos os queiram experimentar ou simplesmente expressar-se, favorecendo o desenvolvimento de formas caseiras como o diário, o autorretrato e o *home movie* de maior ou menor ambição ensaística. (WEINRICHTER, 2015, p. 87).

Além de suas características como gênero, o videoensaio oferece uma liberdade para que os Criadores de Conteúdo do *YouTube* possam, de forma criativa, contextualizar seus produtos audiovisuais, principalmente os destinados para os processos de ensino e aprendizagens de usuários. Com o seu apelo visual, conectando narrativas imagéticas e verbais, é possível transmitir informações alinhadas com as imagens em movimento, formando uma interseção ensaística em formato audiovisual, conforme imagem abaixo, criada a partir da imagem anterior:

SUMÁRIO

Imagem 2 – A interseção do videoensaio entre Informações Narrativas e Imagens em Movimento



Fonte: Elaboração do autor

Para compreender a multimodalidade do gênero videoensaio, é preciso compreender o mesmo pela vertente da Gramática do Design Visual, onde será possível analisar, de forma criteriosa, as escolhas que podem ser realizadas dentro do contexto de videoaulas que utilizam esse gênero para ilustrar seus conteúdos audiovisuais.

ANÁLISE DE VIDEOENSAIOS PELA PERSPECTIVA DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Para uma compreensão mais assertiva sobre as análises que serão expostas na perspectiva da Gramática do Design Visual, é preciso entender que esse gênero de vídeo é multimodal, como defende Maranhã e Ferreira (2018);

Assim, com o advento e com a disseminação das diferentes tecnologias da comunicação e da informação, diferentes formas de linguagem passaram a integrar, de modo exponencial, as produções textuais atuais(...). Essas novas formas de composição do texto provocaram um redimensionamento dos

textos compostos por elementos alfabéticos, fazendo com que coexistam numa mesma produção diferentes modos (fala, escrita, imagens) – multimodalidade, com seus diferentes recursos indiciadores de sentido (cores, sons, movimentos, links, imagens, palavras, diagramações, etc.) – a multissemiose (MARANHA; FERREIRA; 2018, p.103).

Em síntese, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a multimodalidade é uma característica de todos os gêneros textuais, já que congregam, no mínimo, dois modos de representação, como imagens e palavras; palavras e tipografia. Esse conceito se aplica no gênero videoensaio, uma vez que esse formato audiovisual vislumbra a utilização do texto falado e/ou texto escrito, imagens estáticas e/ou em movimento, com o objetivo de construir significados, de forma coerente e criativa, as informações repassadas por meio das imagens escolhidas.

Com esses vídeos já veiculados no *YouTube*, é pertinente analisar os mesmos por meio da Gramática do Design Visual. Advinda da Gramática Sistêmico Funcional de Halliday e Matthiessen (2004) (BRITO e PIMENTA, 2009, p. 87): “Kress e Van Leeuwen (2006) nos mostram que as funções propostas por Halliday (1994) podem ser usadas por categorias gerais e abstratas, aplicáveis não somente em linguagem verbal, mas também a todos os tipos de semioses humanas.” Para enfatizar a consolidação da Gramática do Design Visual, Kress e van Leeuwen (2006) enfatizam que “as metafunções podem também ser aplicadas em outros modos semióticos, como o visual, o que acaba por quebrar as barreiras disciplinares existentes entre o estudo da imagem e o estudo do texto”. (p. 183)

Para melhor exemplificar, a Gramática do Design Visual tem como objetivo explicar a construção de significados por diferentes tipos de formas e estruturas de composições. Com essa vertente, Kress e van Leeuwen (2006) propõem uma análise da imagem provinda das teorias de Halliday, conforme o quadro e textos abaixo:

SUMÁRIO

**Quadro 1 – Organização metafuncional comparativa
entre Halliday e Kress e van Leeuwen**

Gramática Sistêmico- Funcional de Halliday	Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen
Ideacional	Representacional
Interpessoal	Interativa
Textual	Composicional

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Halliday (1994) e Kress e van Leeuwen (1996)

FUNÇÃO IDEACIONAL / REPRESENTACIONAL

Para Halliday (1994), a metafunção ideacional está relacionada com a fala ou escrita sobre os acontecimentos, as coisas/objetos ou lugares, os sentimentos de outras pessoas, enfim, fazem uma organização do mundo exterior e fala ou escreve também sobre os acontecimentos relacionados a si mesmo, suas crenças, seus sentimentos, ou seja, do mundo interior.

Para Kress e van Leeuwen (2006) há estruturas que constroem visualmente as experiências vividas pelos indivíduos, onde essas relações serão chamadas na Gramática do Design Visual de representações narrativas. Nessas representações, vetores podem ser traçados nas imagens de modo a demonstrar ações, reações, verbalizações, mentalizações, conversões e simbolismos geométricos em uma imagem. Também são circunstâncias como cenário, instrumento e companhia.

Além disso, há as representações conceituais, apresentando uma relação taxonômica entre as experiências vividas pelos indivíduos, contemplando os processos classificativos, analíticos e simbólicos de uma imagem.

FUNÇÃO INTERPESSOAL / INTERACIONAL

Para Halliday (1994) a metafunção interpessoal refere-se à relação e à interação entre os participantes, onde se espera uma reação do participante, por exemplo, que o participante tenha uma reação de solidariedade ao locutor.

Já para Kress e van Leeuwen (2006), o sistema interacional na leitura de imagens engloba: o olhar dos participantes representados se dirige ou não a quem vê, e assim estabelece uma relação imaginária com eles (de demanda ou de oferta, isto é, o observador é chamado a interagir com o que é representado ou apenas a contemplá-lo?). É importante compreender que, nessa função, a interação também pode se manifestar também pelos distanciamentos sociais (contemplando proximidade, distanciamento ou mais respeito), pelas perspectivas (contemplando ângulos diferentes e relações de poder), além dos enquadramentos, contextualizações e modalidades.

FUNÇÃO TEXTUAL / COMPOSICIONAL

Para Halliday (1994), a metafunção textual é responsável pela estrutura e formato do texto, com foco em organizar significados interpessoais e experienciais de forma coesa e coerente.

Para Kress e van Leeuwen (2006), a função composicional, que se refere a significados alcançados com a organização na página dos elementos verbais e imagéticos numa composição impressa, ou ainda outros elementos em se tratando de vídeos. Além dessa organização, os recursos de saliência e as molduras realçam ou separam os elementos da composição, podendo haver uso de cores, texturas e suas disposições

dentro de linhas divisórias dentro de uma imagem, tornando a imagem de fácil compreensão dentro de suas propostas composicionais.

Sendo assim, com todo o embasamento teórico acima, serão analisados adiante dois produtos audiovisuais denominados videoensaios, onde foram inseridos em contextos de videoaulas específicas no ecossistema do *YouTube*, com foco em ampliar a experiência de ensino e aprendizagem de alunos sobre determinadas eras políticas do Brasil alinhadas aos contextos do cinema brasileiro.

COMPREENDENDO O CONTEXTO DO VIDEOENSAIO DENTRO DO GÊNERO VIDEOAULA

Para uma melhor compreensão sobre o *corpus* composto de videoensaios inseridos em videoaulas e publicados dentro do ecossistema de vídeo online foi preciso compreender mais sobre as escolhas efetuadas para repassar conhecimentos sobre os panoramas políticos brasileiros e seus impactos no audiovisual brasileiro.

Entrevistas individuais foram realizadas com dois Criadores de Conteúdo do *YouTube* (um responsável por conteúdos de vídeos sobre História e outro responsável por conteúdos sobre Cinema), com o objetivo de compreender sobre as escolhas editoriais de ambos para as composições de videoaulas com recursos de videoensaios. Como são projetos diferentes que permeiam o digital e, com objetivos em comuns de dialogar com estudantes sobre Cinema e Política, era preciso compreender mais sobre seus reais propósitos visando suas respectivas audiências.

Foram realizadas entrevistas individuais sobre esses dois videoensaios. Sobre entrevistas, Gaskell (2000) afirma que:

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passado de um (o entrevistado) para o outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento. (GASKELL; 2000, p.73).

As análises de *frames* dos videoensaios, presentes em videoaulas sobre Cinema e Política, foram realizadas mediante cortes que envolvem as escolhas verbais e as imagens em movimentos que compõem esse gênero de vídeo. Foram considerados trechos que contemplem a exemplificação das escolhas realizadas dos Criadores de Conteúdo do *YouTube* para que pudessem cumprir seus objetivos alinhados em suas produções audiovisuais voltadas para a educação.

ENTREVISTAS INDIVIDUAIS SOBRE INTENÇÕES DE COMPOSIÇÕES EM VIDEOAULAS HÍBRIDAS

A primeira tarefa de pesquisa contempla duas entrevistas individuais com Criadores de Conteúdo do *YouTube* dos canais Vestibular em Cena²⁴ (identificado na entrevista como F.M) e Cinemascope²⁵ (identificado na entrevista como J.P).

²⁴ Vestibular em Cena: <https://www.youtube.com/channel/UCiumZsGrG94bNGJ1r17eWJA> (último acesso em 10 de outubro de 2020)

²⁵ CinemascopeTV: <https://www.youtube.com/user/cinemascopeite> (último acesso em 10 de outubro de 2020)

Ambos desenvolveram uma parceria para a criação de videoaulas sobre a Era FHC²⁶ (período em que Fernando Henrique Cardoso presidiu a República Federativa do Brasil, entre 1 janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2002) e Era Lula (período em que Luís Inácio Lula da Silva presidiu a República Federativa do Brasil, entre 1 janeiro de 2003 a 31 de dezembro de 2010). Ambas videoaulas são consideradas híbridas, já que o formato de videoensaio compõe as verbalizações educacionais propostas, trazendo uma forma de contextualizar um panorama sobre o histórico do cinema brasileiro e suas influências no cenário político que contemplam essas duas eras presidenciais.

Sobre o surgimento de ambos os canais, os propósitos ideológicos dos dois Criadores de Conteúdos do *YouTube* trazem um olhar educacional, alinhando suas formações acadêmicas para desenvolver expertises com audiências que buscam, pelo próprio *YouTube*, vídeos educacionais. Ambos afirmam que:

O VEC surgiu com a necessidade de dar mais visibilidade à minha docência e aos projetos ligados ao audiovisual. As minhas formações acadêmicas sempre transitaram entre as Humanidades e o Cinema, inclusive com a realização de mostras e oficinas audiovisuais junto ao Ensino Médio. (F.M)

Em meados de 2015, a ideia de produzir conteúdo no YouTube nasceu, antes de mais nada, da vontade de expandir a discussão em torno do cinema, estendendo-a a outras áreas do conhecimento, como História e Política, por exemplo. Um dos principais propósitos da nossa atuação nesta plataforma é estimular reflexões e relações que extrapolem uma leitura mais imediata e superficial de uma obra cinematográfica. (J.P)

Com os propósitos ideológicos alinhados entre os dois Criadores de Vídeo do *YouTube*, as relações se estabelecem de acordo com seus ideais e perspectivas de vidas, alinhando suas

SUMÁRIO

²⁶ Era FHC: <https://www.youtube.com/watch?v=sCpX2FTFWJ8&> (acesso em 10 de outubro de 2020) Era Lula: <https://www.youtube.com/watch?v=qTAKxyHzDR8> (acesso em 10 de outubro de 2020)

formações acadêmicas e olhares de mundo em um foco em comum: criar e ressignificar teorias e práticas que envolvem Cinema, História e Política. A parceria surgiu quando a audiência solicitou ao F.M. que procurasse a J.P, onde relembra que:

Depois de pesquisar e conhecer o nosso trabalho ele disse ter se interessado em criar algo em parceria. Me animei com a possibilidade desde o início, principalmente porque foi um indício de que realmente estávamos chegando em um público que muito nos interessa: estudantes. (J.P)

Para F.M. foi uma oportunidade de expandir mais conhecimentos entre os dois canais do *YouTube*: “quando o conheci, eu notei que ali havia um trabalho bem consistente de pesquisa e desenvolvimento de linguagem, então logo procurei manter contato e desenvolver ações colaborativas.” (F.M).

Ao serem questionados sobre os porquês que ambos escolherem o cinema como uma janela de possibilidades de criar duas videoaulas para ensinarem sobre a Era FHC e Era Lula, J.P e F.M explicam que:

Desde que começamos a nossa parceria a proposta era unirmos visões do universo do qual cada um faz parte e atua, ou seja, o F.M., Criador de Conteúdo do Canal Vestibular em Cena, traria o olhar da História e eu do Cinema. O encontro aconteceria de maneira complementar. Para mim é quase impossível não pensar em questões políticas, sociais, econômicas e culturais quando assisto a um filme, quando pesquiso suas condições de produção, distribuição. (J.P)

Essa escolha foi uma tendência natural de ambos os projetos. Isto porque a J.P., Criadora de Conteúdo do Canal Cinemascope, sempre gostou das abordagens mais sociológicas e políticas que fazemos por aqui. Ao mesmo tempo, as análises fílmicas dela sempre foram muito precisas e esclarecedoras. (F.M)

Sobre a inserção de videoensaio dentro das duas videoaulas, J.P explica e contextualiza as escolhas que nortearam a produção deste gênero de vídeo:

SUMÁRIO

O videoensaio é um formato que adotei em meu trabalho há um tempo por alguns motivos. O primeiro deles: não tenho que expor a minha imagem e me sinto mais confortável em transmitir conteúdos. Segundo: acho que algumas ideias podem ser articuladas de maneira mais expositiva, didática e elucidativa quando colocadas visualmente na tela, além de aproximar o espectador do que está sendo debatido. Por fim, como o formato articula imagem e som (por meio de trilha, efeitos sonoros, narração em off, etc) ele demanda uma atenção maior do espectador, já que ele realmente precisa dedicar sua atenção a esta peça audiovisual para desfrutar, de fato, o que está sendo proposto. Não basta somente ouvir e fazer outras tarefas online paralelamente. Essa dedicação, quando acontece, certamente rende mais recompensas à audiência. (J.P)

A partir das escolhas feitas por J.P para compor seus videoensaios, fica evidente que suas escolhas, por meio de ações, se alinham com as bases da teoria sistêmico-funcional, onde há seleções de recursos semióticos, de acordo com os interesses para o ato comunicacional. Em sua primeira ponderação, deixa claro que não deseja expor sua imagem, sentindo-se mais confortável em transmitir seus conhecimentos e pontos de vistas somente pelas verbalizações sonoras, acompanhadas pelas imagens em movimento que contextualizam suas teorias.

Com foco na concepção, criação e intenções com os videoensaios, J.P elucida mais sobre esses processos ao criar seus materiais para as videoaulas sobre Era FHC e Era Lula, trazendo um olhar para suas escolhas pedagógicas. Estas são consideradas expositivas e elucidativas, escolhendo diferentes fontes de conhecimento como, por exemplo, trechos de filmes com seus respectivos nomes (o objetivo é também estimular o processo de aprendizagem por meio de obras cinematográficas), imagens de figuras políticas, movimentos e eventos históricos ao compor suas interlocuções por videoensaios dentro das videoaulas. O objetivo engloba também atrair e reter mais a atenção da audiência para o conteúdo:

SUMÁRIO

Algumas imagens foram escolhidas com uma intenção meramente ilustrativa, para evidenciar o que estava sendo dito na narração. Outras tinham o objetivo de apresentar/introduzir filmes que talvez não sejam tão conhecidos do grande público. Há aqueles que são mencionados no roteiro e também os que não são, necessariamente, mas que constam no vídeo da mesma forma. Acredito que algumas imagens/cenas tem o poder de atrair a atenção e estimular a curiosidade das pessoas para que, quem sabe, depois possam ir atrás dos filmes e assisti-los na íntegra. A utilização das imagens de políticos, eventos históricos, como pronunciamentos, troca de faixa, protestos, tem como objetivo “dar rosto” a figuras cujos nomes costumamos ler em livros de história ou em noticiários, mas que pouco conhecemos. Além disso, gosto de adicionar elementos, digamos, jornalísticos a esse tipo de vídeo, quando há pertinência, é claro, para respaldar a argumentação que estou propondo.”. (J.P)

Para F.M., há diversas intenções a serem levadas em consideração na composição de videoensaios, reforçando, mais uma vez, as escolhas necessárias para a construção de videoaulas híbridas, com recursos que alinhem verbalizações sonoras e imagéticas, sendo essas estáticas e/ou em movimento, reforçando a teoria por base de escolhas de sistemas semióticos:

Em outras palavras, é algo muito sofisticado e que exige, além de um bom repertório, muito tempo, pois a escrita do roteiro e a decupagem são dialéticas, simultâneas: é preciso encontrar as palavras, os conceitos e as imagens precisas para determinado entendimento. E é preciso reconhecer que a JP se tornou mestra nisso. (F.M)

Para compreender as dos dois Criadores de Conteúdos do *YouTube* para as videoaulas híbridas sobre a Era FHC e Era Lula, é necessário compreendermos a segunda parte da pesquisa. O foco será na análise de trechos dos videosensaios que compõem essas videoaulas, elucidando mais sobre as escolhas verbais e imagéticas dos criadores de conteúdo dos canais Vestibular em Cena e Cinemascope contextualizando sobre Política e Cinema, sob a perspectiva da Gramática do Design Visual.

SUMÁRIO

ANÁLISES DE VIDEOENSAIOS PELA PERSPECTIVA DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Analisar imagens em movimento implica realizar escolhas também para uma interpretação mais assertiva e que, no caso deste artigo, esteja alinhada com a teoria da Gramática do Design Visual. Tal escolha envolve parâmetros e transladação de dados. Para Rose (2000):

Todo passo, no processo de análise de materiais audiovisuais, envolve transladar. E cada traslado implica em decisões e escolhas. Existirão sempre alternativas viáveis às escolhas concretas feitas, e o que é deixado de fora é tão importante quanto o que está presente. A escolha, dentro de um campo múltiplo, é especialmente importante quando se analisa um meio complexo onde a translação irá, normalmente, tomar a forma de simplificação. (ROSE, 2000, p. 343-344).

Sendo assim, foram retirados das duas videoaulas sobre Era FCH e Era Lula, alguns trechos dos videoensaios que compõe os materiais publicados no *YouTube*. Com isso, foram escolhidos partes que evidenciam a contextualização entre as verbalizações sonoras (que alinham contextos políticos no Brasil e suas influências no mercado audiovisual brasileiro) com as escolhas de vídeos elucidativos (imagens estáticas e em movimento sobre figuras políticas, movimentos importantes, filmes produzidos nas respectivas épocas, dentre outros), trazendo novos significados aos objetivos educacionais entre os Criadores de Conteúdo do *YouTube* dos canais Vestibular em Cena e Cinemascope.

Na análise abaixo, são exemplos da Gramática do Design Visual considerando a Função Ideacional/Representacional, evidenciados nos quadros 2 e 3, onde as verbalizações sobre a política do Brasil são contextualizadas por meio de imagens do audiovisual brasileiro. Foram escolhidos registros jornalísticos sobre os representantes do governo e suas ações no audiovisual brasileiro, com imagens em movimento que remetem a ações, reações, verbalizações e simbolismos.

SUMÁRIO

No quadro 2, na primeira imagem, os simbolismos das bandeiras da República Federativa do Brasil e com seu, então, presidente ao centro da imagem, em uma possível entrevista coletiva. Já na segunda imagem, evidencia o depoimento da então Ministra da Economia, em um cenário de cor amarela (que pode remeter a parte dourada da bandeira do Brasil, referindo-se às riquezas da nação). Dentro do contexto das duas imagens, há a representação de verbalizações sonoras pelo então Presidente da República e sua Ministra da Economia, dando depoimentos para a imprensa sobre suas decisões e ações. Nestes trechos, não há suas falas, sendo contextualizadas de acordo com a verbalização sonora do Criador de Conteúdo do *YouTube* com essas imagens em movimento. Na terceira imagem, mostram-se as manifestações contra o encerramento das atividades da Embrafilme, com faixas e pessoas compondo uma imagem estática em preto e branco, com textos escritos questionando sobre o futuro do audiovisual brasileiro, trazendo ainda mais dramaticidade sobre as verbalizações sonoras deste trecho do videoensaio.

Quadro 2 – Análise de trecho vídeo ensaio Era FHC

<p>VIDEO: Era FHC</p> <p>LINK: https://www.youtube.com/watch?v=sCpX2FTFWJ8& (último acesso no dia 10 de outubro de 2020)</p> <p>TEMPO VIDEO: 00:00:58 até 00:01:19</p> <p>NARRAÇÃO CRIADOR DE CONTEÚDO: A década começou com medidas drásticas tomadas pelo então presidente, Fernando Collor, o primeiro a ser eleito de maneira direta, após o fim da ditadura. Com a ideia de enfraquecer o papel do Estado e diminuir a máquina governamental, ele extinguiu a Embrafilme, órgão que fomentava a produção e exibição de filmes, por meio do Programa Nacional de Desestatização.</p> <p>NARRAÇÃO VIDEO SELECIONADO: Não tem</p> <p>IMAGENS SELECIONADAS PARA VIDEO ENSAIO:</p>


Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=sCpX2FTFWJ8&>
(último acesso em 10 de outubro de 2020)

No quadro 3, na primeira imagem, os simbolismos políticos ganham mais destaque com a presença de demais representantes do governo a serem evidenciados neste trecho do videoensaio, mostrando um panorama do contexto histórico com este registro. Já na

segunda imagem, evidencia mais um momento da história da política, reforçando a transição de um presidente para outro, por meio de uma cerimônia, reforçando a demanda de ação que o registro implica e, na terceira imagem, evidencia uma das leis do Governo Federal em destaque para o mercado do audiovisual, onde sua representação está por meio de um texto escrito. Tudo isso, mais uma vez, alinhado com as verbalizações sonoras e escritas no videoensaio.

Quadro 3 – Análise de trecho vídeo ensaio Era FHC

VIDEO: Era FHC
LINK: https://www.youtube.com/watch?v=sCpX2FTFWJ8& (último acesso no dia 10 de outubro de 2020)
TEMPO VIDEO: 00:02:11 até 00:02:24
NARRAÇÃO CRIADOR DE CONTEÚDO: Com o impeachment de Collor em 1992, e a despeito do pessimismo e dificuldades enfrentadas pelo setor audiovisual, em 1993 uma lei muito importante foi promulgada pelo presidente Itamar Franco. Estamos falando da Lei do Audiovisual.
NARRAÇÃO VIDEO SELECIONADO: Não tem.
IMAGENS SELECIONADAS PARA VIDEO-ENSAIO:


Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=sCpX2FTFWJ8&>
(último acesso em 10 de outubro de 2020)

Na análise seguinte, exemplos de significados interpessoais / interacionais da Gramática do Design Visual são evidenciados nos quadros 4, 5 e 6, em que foram escolhidos registros de entrevistas com profissionais do audiovisual do Brasil falando sobre as medidas políticas para a preservação e produção cinematográfica.

Nos quadros 4 e 5, temos as personagens centralizadas nas imagens contempladas, com enquadramentos que trazem uma perspectiva de que estão conversando com os entrevistadores e também com o público que as assistem, reforçando que os olhares das representantes ora se dirigem para o público ora se dirigem para os entrevistadores, além da posição de seus corpos: no quadro 4 temos um posicionamento mais direto ao espectador, mas não impede que a entrevistada dialogue com as pessoas próximas e em outros ângulos e, no quadro 5, o corpo da outra entrevistada está em outro

ângulo, direcionado para a pessoa que a entrevista, o que também não impede da interação da entrevistada com o espectador, ao olhar para a câmera. Há uma composição de cenário, onde a iluminação e os elementos evidenciam as entrevistadas, além das verbalizações textuais escritas que denominam seus nomes e funções no mercado do audiovisual. As verbalizações sonoras contextualizam as opiniões de suas representantes, trazendo suas respectivas experiências e vivências sobre política e cinema brasileiro para interagir com seus públicos envolvidos em suas entrevistas, sejam eles os espectadores ou os presentes em estúdio de gravação.

Quadro 4 – Análise de trecho vídeo ensaio Era Lula

<p>VIDEO: Era Lula</p> <p>LINK: https://www.youtube.com/watch?v=qTAKxyHzDR8& (último acesso no dia 10 de outubro de 2020)</p> <p>TEMPO VIDEO: 00:01:47 até 00:01:57</p> <p>NARRAÇÃO CRIADOR DE CONTEUDO: Vi em uma entrevista, a experiente produtora Sara Silveira dizendo que o cinema autoral é o cinema que faz a história de um país. Preciso dizer que estou inclinada a concordar com essa fala</p> <p>NARRAÇÃO VIDEO SELECIONADO: Não tem</p> <p>IMAGENS SELECIONADAS PARA VIDEO-ENSAIO:</p>


Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=qTAKxyHzDR8>
(último acesso em 10 de outubro de 2020)

Quadro 5 – Análise de trecho vídeo ensaio Era Lula

<p>VIDEO: Era Lula</p> <p>LINK: https://www.youtube.com/watch?v=qTAKxyHzDR8& (último acesso no dia 10 de outubro de 2020)</p> <p>TEMPO VIDEO: 00:04:41 até 00:05:00</p> <p>NARRAÇÃO CRIADOR DE CONTEUDO: Mas os efeitos causados pela semente de O Som ao Redor foram certos. A diretora Anna Muylaert disse que depois de assistir ao filme de Kléber, entendeu que era possível realizar Que Horas ela Volta? e que ele havia descortinado o Brasil, a partir de uma perspectiva nova, e que ela faria o mesmo exercício, só que adotando o ponto de vista da empregada doméstica.</p> <p>NARRAÇÃO VIDEO SELECIONADO: Não tem</p> <p>IMAGENS SELECIONADAS PARA VIDEO-ENSAIO:</p>


Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=qTAKxyHzDR8>
(último acesso em 10 de outubro de 2020)

Já no quadro 6, logo em sua primeira imagem, há uma representação de duas personagens do filme que foi contemplado na verbalização sonora. Entre as duas personagens, cada uma em seus contextos se relacionando entre si por meio de seus olhares e posicionamentos de seus corpos e em seus diálogos (não contemplados nesse trecho do vídeo-ensaio), pode proporcionar à audiência uma curiosidade a mais para que assista ao filme. Para complementar, logo em seguida, as duas próximas imagens trazem a diretora do filme, recebendo um prêmio no palco, em uma posição de diálogo diretamente ao público presente, falando diretamente com o mesmo, sem direcionamento para a câmera, dando a entender que o registro é feito por outras lentes não oficiais ao evento registrado. Com o seu posicionamento no palco, bem parecido com os posicionamentos políticos e seus representantes, há uma demanda de atenção para o seu discurso onde, com suas verbalizações sonoras, a diretora embasa ainda mais o importante papel de sua personagem do filme e todo o seu contexto político/econômico/social, além de seu posicionamento e reconhecimentos sobre o cenário político naquele momento.

Quadro 6 – Análise de trecho vídeo ensaio Era Lula

<p>VIDEO: Era Lula</p> <p>LINK: https://www.youtube.com/watch?v=qTAKxyHzDR8 (último acesso no dia 10 de outubro de 2020)</p> <p>TEMPO VIDEO: 00:05:30 até 00:06:12</p> <p>NARRAÇÃO CRIADOR DE CONTEÚDO: Quem acredita que cinema e política não andam juntos, se engana. Deem uma olhada só no que a diretora disse a respeito de Jéssica, que se tornou um símbolo de algo muito maior fora das telas.</p> <p>NARRAÇÃO VIDEO SELECIONADO: Elas vinham, e elas não faziam perguntas nos debates. Elas diziam: eu sou Jéssica, eu sou a primeira geração da minha família que entrou na universidade. E isso me emociona muito, me fez muito acreditar no futuro do Brasil. Então eu quero dedicar esse prêmio às Jéssicas e também dedicar à duas pessoas que eu acredito que tenham muito a ver com isso. Eu entendo essas pessoas como o pai e mãe das Jéssicas, que são o ex-presidente Lula e a presidente Dilma Rousseff.</p> <p>IMAGENS SELECIONADAS PARA VIDEO-ENSAIO:</p>


Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=qTAKxyHzDR8>
(último acesso em 10 de outubro de 2020)

Na análise a seguir, exemplos de significados textuais/composicionais da Gramática do Design Visual são evidenciados nos quadros 7, 8 e 9, onde foram escolhidos registros de imagens em movimentos diversos para compor as verbalizações sonoras.

No quadro 7, temos a composição de um trecho da campanha sobre a desestatização do Brasil, trazendo uma propaganda que se refere ao país em uma corrida de cavalos, mostrando o presidente observando um *jockey* representando o país em último lugar. Logo após, aparecem os logotipos do governo, com suas cores e formatos, trazendo os significados da gestão do chefe de estado daquela época. Já no quadro 8, há trechos de filmes que registram momento de festas, alinhando-se com as verbalizações sonoras sobre os investimentos no audiovisual do Brasil, ressignificando uma retomada aos projetos cinematográficos brasileiros. Em ambas as tabelas, há recursos que remetem às cores, texturas, enquadramentos e disposições de elementos que se alinham tanto à teoria da Gramática Visual quanto aos objetivos traçados para a criação do videoensaio.

Quadro 7 – Análise de trecho vídeo ensaio Era FHC

<p>VIDEO: Era FHC LINK: https://www.youtube.com/watch?v=sCpX2FTFWJ8& (último acesso no dia 10 de outubro de 2020) TEMPO VIDEO: 00:01:19 até 00:01:33</p>
<p>NARRAÇÃO CRIADOR DE CONTEÚDO: Não tem.</p>
<p>NARRAÇÃO VIDEO SELECIONADO: Com a Desestatização, é dada a largada para uma economia desenvolvida e competitiva. Desestatização: porque o Brasil não pode ficar pra trás! Governo do Brasil. A prioridade é o cidadão.</p>
<p>IMAGENS SELECIONADAS PARA VIDEO-ENSAIO:</p> 

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=sCpX2FTFWJ8&>
(último acesso em 10 de outubro de 2020)

Quadro 8 – Análise de trecho vídeo ensaio Era FHC

<p>VIDEO: Era FHC LINK: https://www.youtube.com/watch?v=sCpX2FTFWJ8& (último acesso no dia 10 de outubro de 2020) TEMPO VIDEO: 00:02:25 até 00:02:44</p>
<p>NARRAÇÃO CRIADOR DE CONTEÚDO: Dessa forma, os projetos audiovisuais estavam aptos a receber apoio indireto de contribuintes, uma vez que estes tivessem abatimento ou isenção de tributos. A lei, então, passou a ser uma peça-chave no processo de retomada da produção cinematográfica brasileira. Ancorada nessa nova medida, a produção progressivamente retomou seu vigor.</p>
<p>NARRAÇÃO VIDEO SELECIONADO: Não tem.</p>
<p>IMAGENS SELECIONADAS PARA VIDEO-ENSAIO:</p> 

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=sCpX2FTFWJ8&>
(último acesso em 10 de outubro de 2020)

Já nos quadros 9 e 10, temos as composições do videoensaio com registros jornalísticos por meio de imagens em movimento e em imagens estáticas. No quadro 9, os vídeos selecionados para contextualizar as verbalizações sonoras salientam os artistas com as cores que simbolizaram os protestos políticos sobre o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff no Festival de Cannes em 2016, onde os atores e diretor protestaram com cartazes escritos no tapete vermelho do evento. Já no quadro 10, há os registros em imagens estáticas sobre a censura do filme, com imagens que evidenciam a personagem principal do filme e textos escritos sobre o posicionamento do governo federal sobre a obra cinematográfica em evidência naquele contexto político.

Há dois pontos importantes a serem considerados nas imagens dos quadros abaixo: o primeiro ponto é a presença da atriz Sônia Braga, reconhecida internacionalmente pelo seu trabalho na sétima arte, onde ganha destaque pelos enquadramentos em *close* pelas câmeras, dando um posicionamento de sua figura importante em primeiro plano, da sua escolha do vestido vermelho, por questões ideológicas, e de sua posição entre os demais membros e atores na manifestação no tapete vermelho do Festival de Cannes 2016. Além disso, sua imagem está em destaque em matérias jornalísticas, trazendo ainda mais contextualizações das polêmicas sobre o filme e, indiretamente, correlacionando com sua imagem profissional.

Já o segundo ponto, primeiramente no quadro 9, é perceptível que as imagens em movimento ganham uma contextualização jornalística, por meio de textos escritos e elementos gráficos coloridos, sobre o posicionamento do elenco e equipe técnica do filme com relação à política brasileira naquele momento. No quadro 10, os títulos das matérias se destacam com títulos em negritos, por conta das polêmicas envolvendo censuras por parte do Governo Federal com a classificação indicativa ao filme. Em ambos os quadros, as verbalizações sonoras se complementam, permeando sincronicamente entre fatos e registros imagéticos, sejam eles em movimento ou estáticos.

SUMÁRIO

Quadro 9 – Análise de trecho vídeo ensaio Era Lula

VIDEO: Era Lula
LINK: https://www.youtube.com/watch?v=qTAKxyHzDR8 (último acesso no dia 10 de outubro de 2020)
TEMPO VIDEO: 00:06:56 até 00:07:21
NARRAÇÃO CRIADOR DE CONTEÚDO: Lançado em 85 salas, Aquarius protagonizou um dos momentos mais comentados no Festival de Cannes em 2016, quando participaram da seleção oficial da competição, fato que não ocorria havia oito anos. Aproveitando a atenção dada a eles, a equipe do filme protestou exibindo cartazes contra o afastamento da presidente Dilma Rousseff, o que inevitavelmente respingou no julgo crítico da obra, tendo como base sua postura política declarada.
NARRAÇÃO VIDEO SELECIONADO: Não tem
IMAGENS SELECIONADAS PARA VIDEO-ENSAIO:



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=qTAKxyHzDR8>
(último acesso em 10 de outubro de 2020)

Quadro 10 – Análise de trecho vídeo ensaio Era Lula

VIDEO: Era Lula
LINK: https://www.youtube.com/watch?v=qTAKxyHzDR8 (último acesso no dia 10 de outubro de 2020)
TEMPO VIDEO: 00:07:22 até 00:07:42
NARRAÇÃO CRIADOR DE CONTEÚDO: Vale dizer também que as polêmicas não pararam nesse protesto, o filme recebeu uma classificação indicativa de 18 anos, recomendada pelo Ministério da Justiça, decisão rebatida por Kléber Mendonça, e ainda se envolveu em uma controvérsia sobre um integrante da comissão do Minc que escolheu o candidato brasileiro para representar o país na disputa pelo Oscar.
NARRAÇÃO VIDEO SELECIONADO: Não tem
IMAGENS SELECIONADAS PARA VIDEO-ENSAIO:



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=qTAKxyHzDR8>
(último acesso em 10 de outubro de 2020)

CONCLUSÃO

Em síntese, esse artigo teve como objetivo elucidar possibilidades de novos gêneros de vídeos em videoaulas, por meio da Gramática do Design Visual com um olhar sobre a importância de escolhas coesas e precisas para a composição do texto de videoaula.

Mais do que um ecossistema digital para publicação e disseminação de vídeos pela internet, o *YouTube* proporciona uma experiência interessante entre usuários e Criadores de Conteúdos

dentro de seu ambiente digital. A cultura da participação e colaboração promovida pelo *YouTube* mostra que é possível disseminar vídeos educacionais dentro da plataforma. Ao analisar o gênero videoensaio como um recurso audiovisual para processos de ensino e aprendizagem, é possível ampliar ainda mais as possibilidades de dialogar e disseminar um conhecimento mais assertivo. Por ser ainda um gênero híbrido entre audiovisual e literatura, o videoensaio expande as possibilidades de escolhas para suas composições, proporcionando contextualizações via narrativas verbais e imagéticas.

De forma alguma o videoensaio substitui a figura do Criador de Conteúdo do *YouTube* (tão pouco substitui o corpo docente em ambientes escolares), mas ele amplia as possibilidades de teorizar com contextualizações simples e práticas ao olhar de quem o assiste. Isso está em acordo com o que é abordado pelo filósofo francês Michel de Montaigne em sua obra *Essais*, que almejava a objetividade e contextualizações de seus pontos de vistas de acordo com suas vivências em diferentes facetas em sua existência na sociedade do século XVI, seus ensaios eram livres, mas sempre com um olhar inteligente e também questionador sobre a realidade ao seu redor.

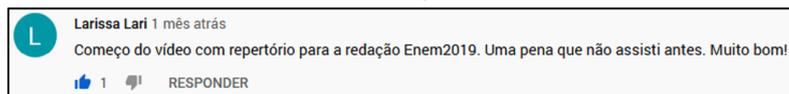
Para ampliar ainda mais as possibilidades de analisar videoaulas, é perceptível que a Gramática do Design Visual é importante, considerando seus três pilares (Representacional, Interacional e Composicional) tanto no que se refere às verbalizações sonoras e escritas, quanto às imagens estáticas ou em movimento, o que faz das videoaulas um gênero multimodal. A interseção entre os modos, informações verbalizados com imagens estáticas e em movimentos, precisa ser coerente com o propósito do produto audiovisual final, construindo novos significados e ressignificando contextos.

Para se ter uma ideia dos resultados dos videoensaios inseridos em videoaulas, em um dos comentários do vídeo Era FHC, uma usuária do *YouTube* diz sobre a importância do início do vídeo como repertório

SUMÁRIO

para o Enem 2019, quando o tema abordado fora “Democratização do Acesso ao Cinema no Brasil”, um tema pertinente e essencial que permeia não somente a sétima arte, mas principalmente a cultura, a economia e a política do país.

Imagem 3 – Feedback de usuária sobre o vídeo Era FHC e sua relevância para o Enem 2019



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=qTAKxyHzDR8>
(acesso em 10 de outubro de 2020)

Sendo assim, ao compreender que os Criadores de Conteúdo do *YouTube* somaram seus conhecimentos para realizarem escolhas e criarem esses dois vídeos híbridos, que envolvem videoaula e videoensaio, trazendo um olhar sobre o panorama do audiovisual brasileiro no contexto político, elucidando os fatores entre os dois universos, verbalizações sonoras e imagens estáticas e movimentos, é possível, com auxílio da Gramática do Design Visual, buscar novas perspectivas para criar novas experiências de ensino e aprendizagem no ecossistema digital do *YouTube*, alinhando propósitos, conhecimentos e boas práticas de composições audiovisuais voltadas para a Educação.

REFERÊNCIAS

BRITO, R.C.L.; PIMENTA, S.M.O. A Gramática do Design Visual. Em LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S. M. O.; AZEVEDO, A. M. T. *Incursões semióticas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão, p. 87-117. 2009.

Camargo, L.D.V.L; Garofalo, S.; Coura-Sobrinho, J. *Migrações da aula presencial para a videoaula: uma análise da alteração de mídiom*. Sorocaba: Quaestio, v.13, n.2, p.79-91, nov.2011.

FILHO, André Barbosa; CASTRO, Cosette. *Comunicação digital: educação, tecnologia e novos comportamentos*. 1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 86-97.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. Em M. W. Bauer & G. Gaskell, G. (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes. p. 64-89. 2002.

HALLIDAY, M. A. K. (1994/2004). *An introduction to functional grammar*. Third edition London: Edward Arnold Publishers, 2004.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2ª ed. São Paulo: Aleph. p. 348-349. 2009.

KRESS, G. R. e van LEEUWEN, T. *Reading Images: a Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge, 2006 [1996].

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999

LEVY, Pierre. *O que é o virtual?* Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2003.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 2004.

ROSE, D. Análise de Imagens em Movimento. In: M. W. Bauer & G. Gaskell, G. (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes; p. 343-363.2002.

THE INCLUSIVE INTERNET. Disponível em: <<https://theinclusiveinternet.eiu.com/explore/countries/BR>>. Acesso em: 10 de outubro de 2020.

WEINRICHTER, Antonio. *La forma que piensa: tentativas en torno al cine-ensayo*. Gobierno de Navarra, 2007.

SUMÁRIO

9

Fernanda Gurgel Prefeito

Lucas Eduardo Marques-Santos

Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida

***AVALIATIVIDADE NO VLOG
“CLUBE DO LIVRO”:
subsistema de Atitude um caminho
online para (re) pensar as práticas
de leitura em sala de aula***

SUMÁRIO

RESUMO:

Este artigo apresenta análises de avaliação na linguagem, no âmbito da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994) e o sistema semântico-discursivo de Avaliatividade (Martin e White, 2005), com o foco no subsistema de Atitude. Buscou-se destacar os elementos léxico-gramaticais avaliativos presentes no *Vlog* “Clube do Livro”, que abordam, por meio de vídeos, resenhas de livros literários contemporâneos nacionais e internacionais, diversos temas. Esse *Vlog* inserido no site da revista Capricho é voltado para os adolescentes. Esta pesquisa foi realizada da seguinte maneira: foi elaborada a transcrição do áudio de vídeos de dois livros. Em seguida, foram realizadas análises segundo as categorias de Atitude. Logo depois, foram elaboradas em quatro macrocategorias semânticas, sendo elas: início do vídeo, capa, as personagens. Percebeu-se que, o uso de ferramentas *online*, como resenhas de livros contemporâneos para jovens, pode ser um caminho para estimular a leitura com o auxílio de novas tecnologias. Nota-se que esse tipo de resenha serve não só como uma ferramenta de entretenimento, mas, também, como ação facilitadora no processo de ensino-aprendizagem de línguas, bem como uma intersecção com a literatura.

PALAVRAS-CHAVE: *Vlog*; Leitura; Novas tecnologias; Avaliatividade.

INTRODUÇÃO

A forma como o falante se expressa em textos orais ou escritos está relacionada com suas emoções, crenças, julgamentos e conhecimento de mundo, e com isso pode gerar diferentes maneiras de avaliações pelos interlocutores que recebem a mensagem (Martin e White, 2005). Quando o falante/escritor produz um texto, ele está à procura de uma resposta de solidariedade de seu ouvinte/leitor (Martin, 2000), que pode ser a algum dos dois tipos de polaridade, seja, positiva ou negativa.

Os significados avaliativos indicam os tipos do subsistema de Atitude presentes no texto, fazendo parte do Sistema de Avaliatividade - SA (Martin e White, 2005) que inserido na Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994/2004) contempla os significados interpessoais utilizados pelos falantes/escritores para negociar emoções, julgamentos e avaliações, sob três domínios interacionais, ou subsistemas: Atitude (*attitude*), Engajamento (*engagement*) e Gradação (*gradation*). Neste artigo, o enfoque será dado ao subsistema de Atitude definido em três subsistemas: Afeto, Julgamento e Apreciação, que serão analisados e avaliados no *Vlog "O Clube do Livro"*.

Diante disso, este trabalho consiste em uma pesquisa quanti-qualitativa (Dörnyei, 2007) baseada no SA, com as análises de duas resenhas audiovisuais que foram coletadas no *Vlog* selecionado, sob autoria de Thiago Theodoro. Partindo das leituras das introduções dos vídeos, foram selecionados para este estudo: "*Amor em Jogo*²⁷" de Simone Elkelese e "*Onde deixei meu coração: uma comovente história sobre Amor, Perda e Identidade*²⁸" de Sarra Manning. Assim, a coleta dos

SUMÁRIO

²⁷ Disponível em: <https://capricho.abril.com.br/famosos/amor-em-jogo-de-simone-elkeles/> e <https://www.youtube.com/watch?v=5ttcCcSsHrY>. Acesso em: 22 de jun. 2015.

²⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xIUJ1rLZUrK> e <https://capricho.abril.com.br/famosos/a-historia-da-garota-que-descobriu-o-amor-em-paris/>. Acesso em: 22 de jun. 2015.

dados deu-se a partir das transcrições desses dois vídeos e da triagem dos elementos avaliativos ordenados pelo uso das ferramentas WordList e Concord do software WordSmith Tools versão 7.2. (SCOTT, 2017)

O *Vlog* é um canal de vídeos *online* que são postados pelos autores, em que são chamados de *Vloggers* ou *Vlogueiros*, os quais compartilham suas produções audiovisuais relacionadas a alguma temática, sempre, de assuntos variados. Trata-se, então, de um ambiente digital em que cada *Vlogueiro* sente-se à vontade para falar sobre o que lhe é mais interessante, por isso é possível encontrar muitos elementos de persuasão e emoção, com o propósito de aproximar o autor de seu público, além de gerar maior interação entre eles: “O *vlogger* é uma espécie de evolução dos bloggers. Sendo que se diferem destes por produzirem material audiovisual.”. (DORNELLES, 2014, p.12)

O *vlog* “O Clube do Livro” é voltado para o público jovem ‘*teen*’ pode ser encontrado no site da revista “Capricho²⁹”, e aborda diversos livros da contemporaneidade ou clássicos internacionais e nacionais. Thiago Theodoro é o editor a revista e ex-autor do *vlog*, é possível notar em suas resenhas seu envolvimento com os livros e suas personagens.

Deste modo, com o avanço da tecnologia e o imediatismo, os jovens não estão mais acostumados com leituras de livros muito extensos e formas rebuscadas da Língua Portuguesa, pouco utilizadas em seu cotidiano, pelo que Naro (2004, p.43) afirma:

Em qualquer estado real da língua, costumam coexistir formas de diversos estágios de evolução, apesar do fato de que a longo prazo – normalmente no espaço de várias gerações – a mudança quase sempre acaba afetando todos os itens lexicais e todas as estruturas de um determinado tipo.

Assim, analisando esses jovens é possível notar que eles produzem uma linguagem própria. Embora partamos do pressuposto

²⁹ Disponível em: <https://capricho.abril.com.br/>. Acesso em: 22 de jun 2015.

que nossos alunos já trazem para a sala de aula o domínio das novas tecnologias, faz-se necessário despertar neles a existência de novas formas de se comunicar e percepções diferentes e individuais de se entender o mundo, as pessoas, o tempo, o espaço, as emoções, os relacionamentos e a vida (MODELSKI, GIRAFFA, CASARTELLI, 2019).

E, é nesse sentido que a escola e a maneira de ensinar precisam ser reformuladas para atender as necessidades dos alunos. Para tal, a reformulação deve passar pela formação de professores, não só a inicial, mas, também, de forma continuada. Por isso, o uso de tecnologias digitais em sala de aula é uma maneira de produzir conhecimento fazendo com que os alunos consigam contextualizar o que aprenderam na escola com o mundo em que vivem.

No caso deste *Vlog*, a maneira como as obras são contadas pelo *Vlogueiro* tendem a ser descontraídas, coloquiais e divertidas. Nessa perspectiva, analisamos o conteúdo linguístico do *Vlog* e como o autor consegue chamar a atenção de jovens e adolescentes fazendo com que os livros selecionados sejam lidos fora do “mundo virtual” e, principalmente, visando demonstrar como a contribuição de um estudo sobre avaliação na linguagem pode compreender os argumentos de persuasão, instigar a curiosidade sobre determinadas temáticas, e ainda, gerar incentivo à leitura.

Este artigo será dividido em duas partes, na primeira aborda a formação de professores, a tecnologia e a leitura; na segunda alguns conceitos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional e do sistema de Avaliatividade. Logo em seguida, a análise e discussão dos dados utilizando o subsistema de Atitude nos dois vídeos transcritos, destacando as categorias de atitude juntamente com as macrocategorias que envolvem as partes dos vídeos, e finalmente as considerações finais.

SUMÁRIO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, O USO DE TECNOLOGIAS E A LEITURA

Crianças e jovens, atualmente, possuem o contato direto com tecnologias desde pequenos, a utilização de tecnologias digitais em sala de aula contribui em seus processos de aprendizagem, o qual é possível relacionar indivíduos com o mundo exterior a escola, ou seja, é uma forma de enriquecer o ensino. Para tanto, a formação de professores é algo extremamente importante a fim de que se possa pensar e repensar nas metodologias pedagógicas a serem abordadas que atendam às necessidades educacionais e da escola.

É fundamental que a formação inicial de professores tenha referências ao uso das tecnologias digitais, assim, o professor em formação desde o início se familiarizará com essa abordagem. Porém, essa formação precisa ser continuada, uma vez que as tecnologias estão em constante avanço e mudança. Por isso, é preciso que o professor nunca pare de se aperfeiçoar e estudar as formas de ensino (MODELSKI, GIRAFFA, CASARTELLI, 2019).

Tanto a formação inicial, quanto a formação continuada estão previstas na legislação educacional brasileira, chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBen), em seu artigo 62:

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Percebe-se que, o professor deve sempre procurar se capacitar para usarem novos recursos no ensino. Essa capacitação não pode

ser, somente, para o uso de tecnologia, ela precisa ser em diversos campos, pois há vários contextos culturais e históricos que com o uso das tecnologias poderão aparecer durante a aula.

O objetivo do uso das tecnologias é que os alunos possam utilizá-la afim de adquirir e produzir conhecimento. Dessa maneira, o professor precisa saber lidar com o uso das tecnologias digitais, assim, poderá orientar seus alunos a olharem de forma crítica para que não sejam manipulados e alienados por ela.

Na formação de professores, é exigido dos professores que saibam incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem, exigindo-se uma nova configuração do processo didático e metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas nas quais a função do aluno é a de mero receptor de informações e uma inserção crítica dos envolvidos, formação adequada e propostas de projetos inovadores. (Mercado, 1999, p.20)

Para isso, é preciso que o professor se desprenda do velho paradigma de que o aluno é, apenas, um receptor de conhecimento e, passe a pensar no novo, de que a aprendizagem é algo coletivo, uma via de mão dupla, em que alunos e professores podem criar um novo ambiente de aprendizagem.

É necessário que o professor seja criativo e tenha a intenção de chamar a atenção de seus alunos, trazendo-os para a sala de aula, não, somente, fisicamente, mas que faça com que o aluno queira estar na escola e aprecie estudar. O uso de mídias e tecnologias pode ajudar nessa busca pelo interesse dos alunos, uma vez que eles estão sempre conectados no que há de novo no “mundo da internet”.

Dessarte, acreditamos ser preciso o professor desenvolva seu trabalho com qualidade, sem comodismo e que invista na sua formação, colocando em prática novos projetos metodológicos que facilitem o processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que O

SUMÁRIO

vlog “Clube do Livro”, pode ser considerado um bom exemplo de uma atividade motivadora para a leitura no ambiente de sala de aula, e mais ainda no público ‘teen’. Trata-se de uma maneira interessante de atrair os alunos à leitura de livros contemporâneos, fazendo com que eles possam escolher o livro que será lido através das resenhas contadas de forma divertida e criativa.

LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: ALGUNS CONCEITOS

Inicialmente destacamos o sentido epistemológico dos termos ‘sistêmico’ e ‘funcional’. Em que, a língua é vista como um sistema interligado, no qual cada um possui conjuntos de possibilidades semânticas, léxico-gramaticais, fonológicas e grafológicas. Fuzer e Cabral (2014, p.26) ressaltam que o contexto de situação na relação social e da estrutura semântica, no qual “o contexto em que o texto se desenvolve está encapsulado no texto através de uma relação sistemática entre o meio social e a organização funcional da linguagem”. Ou seja, para entender o enunciado é preciso do texto e do contexto, e dependendo da situação é possível que haja diferentes leituras.

Assim, ao fazer uso da linguagem, é possível, dentre variadas opções, escolher quais elementos linguísticos utilizar. A seleção destes recursos independe do nível linguístico do falante, ela está relacionada com o contexto social e cultural de cada um. Segundo Halliday (1994) estas escolhas possuem duas dimensões a de gênero e a de registro, o primeiro faz referência ao contexto de cultura, o lugar social dos autores do texto escrito ou oral.

O segundo diz respeito ao contexto de situação, é a construção semântica no contexto situacional em que o texto é inserido. Ao considerar

SUMÁRIO

contexto cultural, este relacionado aos diferentes grupos sociais (escola, igreja, amigos, entre outros) e países, ou seja, encontra-se envolvido no contexto sociocultural. Como mostra a Figura 1:

Figura 1- Representação da relação entre texto e contexto



Fonte: Contexto de Cultura e Contexto de Situação adaptado de Martin (1992)

A Figura 1 ilustra a forma como a linguagem é inserida, pode-se notar que a ordem é abordada em um primeiro momento sobre contexto cultura, contexto de situação e em seguida o enunciado. Estes tópicos explicam as estruturas e as funções da linguagem dentro do enunciado, ela é funcional.

Fuzer e Cabral (2014, p.26) explicam que “o contexto em que o texto se desenvolve está encapsulado no texto através de uma relação sistemática entre o meio social e a organização funcional da linguagem.”. Isto é, para entender o enunciado é necessário obter o texto e o contexto, sendo possíveis diferentes interpretações.

Halliday (1994) apresenta a linguagem em três metafunções: ideacional, textual e interpessoal. (1) A metafunção ideacional possui duas funções: a função experiencial, em que é o modelo de representação do mundo e como ele é percebido e a função lógica que é dada pela relação entre ideias, as combinações lexicais e oracionais; (2) A metafunção textual traz ao texto a coesão e a coerência, é o que orienta a

oração dentro do contexto. E por fim, (03) a metafunção interpessoal, em que o Sistema de Avaliatividade está inserido, esta metafunção explora os significados da oração como troca, uma vez que ao utilizarmos a linguagem verbal ou escrita estamos estabelecendo relações entre locutor e interlocutor. Fuzer e Cabral (2014, p. 104) afirmam que:

Na GSF, há dois papéis fundamentais da fala: dar e solicitar. Dar significa “convidar a receber”, e solicitar significa “convidar a dar”. Nesse sentido, o falante/escritor não está somente realizando algo para si, ele está também demandando algo de seu ouvinte/leitor.

Desta maneira, a Linguística Sistêmico-Funcional nos mostra interatividade no diálogo, com a troca de informações entre o falante e ouvinte, no qual o objetivo de um é conseguir uma resposta do outro. Para que isso ocorra, é necessário que o locutor ofereça subsídios para que a mensagem tenha o retorno esperado: “[...] a Avaliatividade está ligada à metafunção interpessoal, na medida em que as avaliações presentes nos textos têm a função de estabelecer relações entre o escritor/falante e o leitor/ouvinte” (Oliveira, 2014, p 249).

Com isso, o Sistema de Avaliatividade contempla os significados interpessoais sendo subdividido em três subsistemas: Engajamento, Atitude e Gradação.

O SISTEMA DE AVALIATIVIDADE: AVALIAÇÃO NA LINGUAGEM

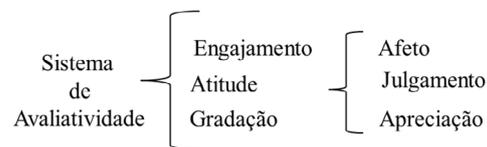
O Sistema de Avaliatividade é a maneira pela qual falantes/escritores atribuem valores a objetos, fenômenos e eventos, é como aprovam ou desaprovam algo e de que forma fazem para convencer o outro a pensar igual. Diante disso, o locutor utiliza recursos avaliativos baseados em suas crenças pessoais e sua bagagem cultural para expressar suas opiniões sobre variados assuntos e suas escolhas

linguísticas nem sempre são automáticas, ou por acaso, elas são propositais por esperar uma resposta de seu interlocutor, seja ela boa ou ruim (Martin e White, 2005).

Este sistema é utilizado para analisar a avaliação na linguagem e as perspectivas em textos orais e escritos, através da interpessoalidade, para Oliveira (2014, p.248) “[...] avaliatividade como uma abordagem que explora, descreve e explica a forma pela qual a língua é utilizada para avaliar, adotar uma postura, construir personas textuais e lidar com posicionamentos interpessoais”.

A Figura 2, o fluxograma ilustrando o Sistema da Avaliatividade e suas subdivisões.

Figura 2- O sistema da Avaliatividade e suas subdivisões



Fonte: Elaborado pelos autores

Na Figura 2 observa-se o Sistema de Avaliatividade e as subdivisões engajamento, atitude e gradação. A Atitude é definida como avaliações sobre algo em um recurso semântico, o qual envolve emoção, ética e estética e está subdividida em Afeto, Julgamento e Apreciação (Almeida, 2010).

Neste sentido, Martin e White (2005) propõem três sistemas que fazem parte desta abordagem: Engajamento, Gradação e Atitude. O Engajamento diz respeito às fontes de atitudes e o posicionamento das vozes do discurso. A Gradação trata da gradabilidade das avaliações, conforme aumentam ou diminuem em relação ao que se está sendo abordado no discurso. E por último, o sistema de Atitude, que será explorado neste artigo.

É importante destacar que este subsistema é responsável pela compreensão semântico-discursiva das avaliações produzidas por determinado participante e, sobretudo, permeado pelo sistema léxico-gramatical de MODO, pela modalidade e polaridade (FUZER e CABRAL, 2014).

Vale ressaltar, que as subdivisões do Sistema de Avaliatividade estão relacionadas entre si, já que uma ampara e explica a outra. Almeida (2010, p.40) informa que “[...] a atitude abrange as avaliações, o engajamento contempla as fontes ou origens da atitude, e a gradação focaliza a intensificação [...]”. A seguir serão apresentados exemplos de análise desse subsistema, destacando os elementos avaliativos encontrados nas resenhas dos livros apresentados no vlog ‘clube do livro’.

Dessa forma, são nas avaliações que se projetam as crenças, emoções, ética e moral, relações sociais e a estética dos enunciados. Subdivididos em três categorias: afeto (emoção), julgamento (ética) e apreciação (estética), podendo ser realizadas por processos mentais (estado da mente), epítetos (qualidade e/ou atitude) e os atributos (qualidade atribuída ou conferida) ALMEIDA (2010).

EXPLORANDO AS AVALIAÇÕES EM MACROCATEGORIAS

Para o escopo final das análises destacamos quatro (4) macrocategorias, a saber: a) início do vídeo; b) capa; c) personagens e d) autoras dos livros, para compor a complexidade dos elementos avaliativos presentes nos comentários do *Vlogueiro*.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa baseada no Sistema de Avaliatividade, com enfoque no subsistema de Atitude, com a realização de análises linguísticas a partir do vlog “O Clube do Livro” o qual, ainda, foram selecionados e identificados elementos léxico-gra-

maticais que possibilitaram a compreensão teórica sobre a LSF e, mais especificamente, a Avaliatividade, como livros, artigos científicos, teses e pesquisas que foram utilizados para compor este texto. Estes elementos descreveram princípios teóricos e proporcionaram orientações que facilitaram o processo de análise das transcrições dos vídeos, auxiliando na organização dessas macrocategorias elencadas acima.

O INÍCIO DO VÍDEO

Em um primeiro momento partiremos do início das resenhas realizadas, pois foi percebido diante os vídeos assistidos que elas possuem uma similaridade. O *Vlogger* introduz sua fala enaltecendo a importância da leitura de livros e relembra os internautas o horário em que “O Clube do Livro” começa. A Tabela 1, a seguir, possui a comparação entre “V1” e “V2”.

Quadro 1- Comparação entre as duas resenhas referentes ao início do vídeo.

“V1”	“V2”
<p>“Oiiiiiiii tudo beeeem, estava com saudades de vocês, começa agora mais um clube do livro o programa da tevê capricho pra falar só sobre essas <i>maravilhas</i>, os livros, a melhor viagem que você pode fazer pelo menor preço, sabia disso? É verdade, ó, passagens pra todos os estilos do mundo[...] viaja um pouco comigo aqui no meu programa o clube do livro, que está no ar toda terça-feira as 6:30, hoje um pouquinho atrasado pelo especial da Beyonce, diva, maravilhosa, (palmas) mas é toda terça-feira as 6:30 tá bom? ”.</p>	<p>“Começou? Começou! Oi gente tudo bem? Oh, seis e meia toda terça feira começa o que? Não é malhação, é clube do livro na TV capricho, sim, esse é o nosso programa pra falar só sobre eles, os livros [...], essas coisas <i>maravilhosas</i> que levam a gente para os lugares inimagináveis, fazem a gente ver coisas nova, fazem a gente refletir sobre o que a gente é, sobre o que a gente quer, tudo isso acontece lendo isso sabia? Por isso que é <i>tão bom</i>.”.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme o Quadro 1, acima se pode notar, por meio da comparação realizada entre as duas resenhas, que o autor do *Vlog* se refere aos livros pelo uso de epítetos intensificados como 'MARAVILHAS' e 'MARAVILHOSAS', enaltecendo o quão ele admirase pela leitura por proporcionar ao leitor diferentes sensações e, até mesmo, o conhecimento do mundo, como culturas e lugares. Esta avaliação é uma apreciação positiva do subtipo reação de impacto, em que mostra o quanto os livros o cativam.

O epíteto 'TÃO BOM' é, também, uma apreciação de reação de qualidade, ao dizer que os livros são tão bons por fazerem a gente refletir e ver coisas novas, o autor mostra a significância e qualidade dos livros em geral.

É perceptível que a resposta de solidariedade que o *vlogueiro* espera é que o público que assiste seu canal tenha vontade e interesse em ler qualquer gênero, romance, terror, drama, entre outros. Os vídeos analisados mostram essa independência de temática, pois são diferentes entre si.

O primeiro livro "*Amor em Jogo*", fala de amor, em que as personagens, Ashiting e Derick, possuem vidas um pouco traumáticas, que por meio do destino acabam morando na mesma casa. Entretanto, os dois não conseguem se entender e assim a estória desenrola-se.

O segundo livro "*Onde deixarei meu coração*" trata da busca de Bea por sua libertação, já que sua mãe não a deixa ter amigos, sair para se divertir e fazer outras coisas que adolescentes de 17 anos costumam. Outro enfoque deste livro é a procura da personagem principal por seu pai, francês, que abandonou sua mãe quando eles descobriram a gravidez.

Confirmando a teoria de que o resenhista não tem a pretensão de alienar os internautas para lerem somente um tipo de livro, e sim mostra que há um leque muito grande de opções e que podem agradar a todos.

SUMÁRIO

A CAPA

Neste tópico estão apresentados os resultados obtidos pela análise realizada sobre a capa. Foi possível notar que em suas resenhas o *vlogger* ao começar a falar sobre o livro do dia, mostra a capa por diversas vezes e faz breves comentários sobre elas. Os três exemplos que estão no quadro mostram esses breves comentários.

Na Tabela 5 estão apresentadas a comparação as resenhas “Amor em Jogo” (V1) e a “Onde deixarei meu coração” (V2).

Quadro 2- Comparação entre as duas resenhas referentes às capas dos livros.

“V1”	“V2”
<p>“[...] fora a capa que é <i>maravilhosa</i> vamos para a história!”</p> <p>“[...] a capa é <i>linda</i>, mas eu já vou te dizer uma coisa [...]”</p>	<p>“[...] tem uma <i>descrição muito engraçada</i> nessa capa aqui que a editora usou que é [...]”</p>

Fonte: elaborado pelos autores

O Quadro 2 apresenta três epítetos utilizados como: “MARAVILHOSA”, “LINDA” e “ENGRAÇADA” que são classificados como avaliações de apreciação, porém diferentes em seus subtipos. O primeiro e o segundo epítetos “maravilhosa” e “linda” dizem respeito à complexidade do objeto, referente ao subtipo da composição, os sentimentos que o autor do *vlog* tem pela forma como a capa foi estruturada. Fica claro que o resenhista gostou da capa, por sua avaliação ter sido positiva. O terceiro exemplo (V2), ‘engraçada’, está relacionado ao impacto que causou no resenhista, ou seja, é uma apreciação de reação de impacto. Ao achar engraçada a descrição, ele expressa uma reação positiva.

Nessa avaliação, o *vlogger* procura como resposta de solidariedade maior interesse de seus seguidores pela leitura dos livros mostrados, por isso as mostram enumeras vezes para a câmara e faz esses comentários.

AS PERSONAGENS

Neste tópico estão apresentados os resultados obtidos sobre as personagens. Neste sentido, é possível notar nas resenhas assistidas e transcritas que o *Vlogger* ao falar das personagens dá maior destaque às principais, colocando suas opiniões e características de cada uma. Entretanto, não deixa de lado as personagens secundárias de maior importância para as narrativas, fazendo breves comentários sobre elas.

Este estudo preocupou-se em analisar somente as personagens principais de cada resenha, aquelas que recebem mais relevância do autor do *vlog*. O livro “Amor em jogo” contém duas personagens: Ashting e Derick e o livro “Onde deixarei meu coração” apenas uma: Bea.

No Quadro 3 estão apresentadas a comparação as resenhas “Amor em jogo” e a “Onde deixarei meu coração” sob a abordagem referentes as personagens:

Quadro 3- Comparação entre as duas resenhas referentes às personagens.

“V1”		“V2”	
Ashting	“A Ashting é uma <i>garota especial</i> , porque ela é a única da escola dela que joga futebol americano, sim!”.	Bea	“A <u>Bea</u> é uma garota londrina, <i>legal né?</i> ”.
Derick	“[...]Derick é <i>tipo alto</i> mais de um e oitenta, <i>sarado, bronzeado</i> , loiro e tem olhos azuis, e aaa rrsrsrsr maravilhosos né, <i>o cara é muito gato</i> [...]”		“Como essa Bea é <i>tonta!</i> ”.

Fonte: Elaborado pelos autores

O Quadro 3 contém exemplos relacionados com as personagens principais de cada livro. A avaliação que o autor faz perante as duas meninas, Ashiting e Bea, é de julgamento de estima social e envolve admiração e crítica de acordo com suas convicções pessoais.

Ao falar de Ashiting, o resenhista conta sua estória e o que ela faz para conseguir a aceitação de seu pai, Gus, que como mostrado no fragmento 4 (pg. 11), é uma pessoa mal-humorada. Assim, utiliza o subtipo de normalidade com o epíteto 'ESPECIAL', dizendo o quanto Ashiting tem valor, por ser especial. Esta avaliação é positiva, pois a personagem não é criticada por suas ações, e sim enaltecida.

Diferente de Ashiting, quando o autor do *vlog* comenta sobre Bea usa o epíteto 'TONTA', ou seja, critica suas atitudes perante as pessoas a sua volta. No fragmento 2 (p.11) o resenhista a chama de loser 1, esta, também uma crítica pela maneira como Bea se comporta.

Sobre Derick, o *Vlogueiro* faz uma avaliação de apreciação de qualidade sobre seu porte físico, com os epítetos 'ALTO', 'SARADO', 'BRONZEADO' e 'GATO'. Pelas características que atribuídas ao personagem, percebe-se que ele é muito bem querido pelo resenhista.

Abordar as personagens conforme seus pensamento e sentimentos fazem com que o público se sinta mais perto da obra contada e a curiosidade é instigada para saber qual será o desfecho da estória e é essa a resposta esperada pelo *Vlogueiro*.

AS AUTORAS

Nas resenhas analisadas percebe-se que normalmente o *Vlogueiro* faz comentários sobre os autores dos livros, porém não é algo recorrente. Porém, nesse caso foram encontradas apenas comentário sobre uma das autoras.

Quadro 4- Apresenta a comparação entre as duas resenhas referentes às autoras.

“V1”	“V2”
“Gente, a metáfora que a Simone cria pro amor nesse livro é <i> muito legal</i> [...]”.	Não foram encontrados.

Fonte: Elaborados pelas autoras

Observa-se a descrição do Quadro 4 que o epíteto ‘LEGAL’ foi usado pelo resenhista para avaliar a apreciação de reação de impacto, isto está relacionado com as convicções e sentimentos dele perante o assunto livro, que como, mostrado no fragmento 1 (pg.8), é o assunto que ele talvez mais gosta na vida. “Onde deixarei meu coração” não possui referências à autora do livro, somente é mencionado seu nome.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou uma investigação acerca dos elementos linguísticos, com ênfase no subsistema de atitude, que está inserido no Sistema de Avaliatividade, utilizados em um dos recursos mais atuais da tecnologia, da internet – o *vlog* e de que forma o autor consegue atrair os adolescentes para a leitura dos livros recomendados. O *vlog* “Clube do livro” foi o foco de estudo o qual pode-se notar que a técnica e a metodologia utilizadas e abordadas foram eficientes para obter os resultados esperados e satisfatórios.

Após as análises realizadas pode-se observar que a avaliações realizadas pelo *Vlogueiro* perante os livros é constituída de processos metáforas e epítetos que refletem suas convicções, suas emoções e seus princípios éticos, além de expressar-se em uma linguagem divertida e de fácil compreensão para quem o assiste, possibilitando a curiosidade e o interesse de quem vê aos vídeos para a leitura, além do autor utilizar expressões direcionadas ao público jovem.

Ao avaliar os vídeos, é perceptível que o *Vlogueiro* se envolve realmente com o livro e suas personagens. As expressões utilizadas e a forma como ele as utiliza são extremamente espontâneas e leves, propícias para seu público alvo. Fato que foi comprovado pela presença de avaliações intensificadas indicando o nível de emoção que o autor coloca no seu discurso.

É legal perceber que há diferentes maneiras de inserir a leitura de livros aos alunos em sala de aula, como é o exemplo do *Vlog* “Clube do Livro” que fazem com que quem assiste as resenhas tenha vontade de ler e saber mais sobre a história contada. Não só como ferramenta, as resenhas servem, também, como incentivo as novas leituras e ao conhecimento de novos autores e novas emoções e, que, podem estar inseridas dentro da escola. São demonstrados na pesquisa os argumentos de persuasão empregados nas resenhas, que contribuem para que jovens de todas as idades tenham interesse na leitura de acordo com suas preferências.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. S.D. P. *A avaliação na linguagem. Os elementos de atitude no discurso do professor – Um exercício em Análise do Discurso Sistêmico-Funcional*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BASTOS, L. K. X.; BASTOS DE MATTOS, M. A. A linguística aplicada e a linguística. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 22, p.7-24, jul./dez.1993.

BRASIL. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 10 fev. 2020.

DORNELLES, J. P. *O fenômeno vlog no youtube: análise de conteúdo de vloggers brasileiros de sucesso*, 2015. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press, 2007

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Ed. 1, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold Publishers. London, Continuum, 1994.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. *The language of evaluation: appraisal in English*. London: Palgrave Macmillan, 2005.

MERCADO, L. P. L.. *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: EDUFAL, 1999.

MODELSK, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, e180201, 2019. Disponível em : <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e180201.pdf> Acesso em 10 de fevereiro de 2020.

MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada (In)disciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOTTA-ROTH, D.; SELBACH, H. V.; FLORÊNCIO, J. A. Conversações indisciplinadas na linguística aplicada brasileira entre 2005-2015. In: JORDÃO, C. M. (Org.). *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p.17-57.

NARO, A. O dinamismo das línguas. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004, p.43-50

OLIVEIRA, D. M. O sistema de avaliatividade: aspectos teóricos e práticos. *Revista Fórum Identidades*, v. 15, p. 245, 2014.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. London: Routledge, 2001.

SCHMITZ, J. R. Some Polemical Issues in Applied Linguistics. *Alguns temas polêmicos na disciplina de Linguística Aplicada*, UNICAMP RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 21-42, 2010.

SCOTT, Michael. *WordSmith Tools manual: version 7.0*. Lexical Analysis Software Ltd. Oct, 2017.

TILIO, R.; MULICO, L. V. O Nascimento da LA Contemporânea à Luz dos Sistemas Complexos: uma aproximação conceitual. In: JORDÃO, C. M. (Org.). *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 59-83.

SUMÁRIO

10

Cinara Vieira Guimarães

**PARTICIPANTES
INTERATIVOS
EM JOGOS INFANTIS
MEDIADOS POR APARELHOS
DIGITAIS MÓVEIS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.547.243-261

SUMÁRIO

RESUMO:

No contexto da era digital e considerando que a presença das tecnologias digitais no brincar das crianças tem apresentado relevância no processo de representação, comunicação e transmissão de significados sociais, através do uso de recursos semióticos disponíveis nas mídias, mais especificamente os recursos visuais, este artigo se propõe à reflexão sobre a interação entre o produtor, o representado e espectador de imagem, baseado no conceito de participantes representados e interativos, apresentado pelos teóricos, Kress e Van Leeuwen (2006), no livro *Reading Images The Grammar of Visual Design*. A partir da gramática visual, que se refere a uma análise dos recursos semióticos, na modalidade visual, e em diálogo com a teoria da Semiótica Social, a qual considera que todo significado é social, o artigo busca dialogar sobre a apropriação dos signos e a produção de significados pela criança, espectador de imagens, durante os jogos em aparelhos digitais móveis. Assim sendo, o texto utilizará dos recursos apresentados na gramática visual para analisar a relação entre os participantes interativos: enquadramento da imagem, sistema de perspectiva e sistema de olhar, assim como da análise das imagens de jogos realizados por crianças em pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Semiótica; Participantes interativos; Significados, Linguagem visual, Recursos semióticos.

INTRODUÇÃO

No âmbito da pesquisa realizada³⁰ no Mestrado em Estudos de Linguagens, no CEFET-MG, a qual utiliza a Semiótica Social como teoria de aporte e sustentação, e a partir do estudo do livro *Reading Images The Grammar of visual design* (Kress; Van Leeuwen, 2006), mais especificamente, do capítulo *Representation and interaction: designing the position of the viewer*, proponho uma reflexão sobre a interação entre o produtor e espectador de imagens, denominados pelos autores como “participantes interativos”, considerando a apropriação dos signos e a produção de significados pelas crianças, espectador de imagens, durante o uso de jogos em aparelhos digitais móveis. Kress e Van Leeuwen (2006, p. 114) definem “participantes interativos” como sendo:

[...] pessoas reais que produzem e dão sentido a imagens no contexto de instituições sociais que, em diferentes graus e de diferentes maneiras regulam o que pode ser dito com imagens, como deve ser dito, e como deve ser interpretado.

Fundamentado na gramática visual, que se refere a um método de análise dos recursos semióticos na modalidade visual, em conjunto com a teoria da Semiótica Social, a qual considera que todo significado é social (HALLIDAY, 1979), busco dialogar sobre a relação entre produtor e espectador da imagem, considerando o processo de construção do significado no campo da linguagem visual.

Considerando a Gramática do design visual, uma ampliação da Gramática Sistêmico-Funcional de Michael Halliday, Kress e Van Leeuwen (2006) aplicam as metafunções ideacional, textual, e interpessoal na análise das imagens. Tendo em vista o objetivo em analisar a relação entre os participantes interativos e, por conseguinte verificar a produção de significados pelas crianças em interação com

³⁰ Tradução minha. No original: [...] real people who produce and make sense of images in the context of social institutions which, to different degrees and in different ways, regulate what may be 'said' with images, how it should be Said, and how it should be interpreted.

as imagens, e considerando que o significado é produzido durante as relações e interações sociais (HALLIDAY, 1979), faço uso da metafunção interpessoal como ferramenta de análise das imagens. Não desconsidero a presença das demais metafunções durante a análise das imagens, visto que para Kress e Van Leeuwen (2001) todo texto é multifuncional.

Dentre os princípios da metafunção interpessoal, observo o uso de recursos como, “*enquadramento da imagem*” (distância entre os participantes interativos), “*o sistema de olhar*” (conceitos de demanda e oferta), e o “*sistema de perspectiva*” (objetividade ou subjetividade). Conduzo tal proposta, a partir de dados coletados durante a pesquisa com crianças e dos registros de suas experiências como espectadores de imagens. Esta pesquisa teve como objetivo descrever e discutir o processo de apropriação de signos e a construção de significados, pelas crianças, mediante o uso dos jogos em aparelhos digitais móveis.

A escolha do tema se deve à necessidade de avançar na investigação sobre a relação da criança com os signos e com a construção dos significados. Os aparelhos digitais móveis tem sido o brinquedo atual das crianças, o qual viabiliza a aprendizagem de conceitos e a construção de significados. Além disso, é veículo de desenvolvimento ao possibilitar que a criança interaja com as linguagens presentes nas formas de comunicação e representação social, haja vista que, a Semiótica Social preconiza o processo cultural e ideológico como determinante para a construção do significado (Van LEEUWEN, 2005).

LINGUAGEM VISUAL E COMUNICAÇÃO

Na era digital, a presença das tecnologias no brincar das crianças, tem apresentado relevância no processo de representação e comunicação de significados sociais, através do uso de recursos semióticos disponíveis nas mídias, mais especificamente os recursos visuais.

Na perspectiva teórica da Semiótica Social, o processo de significação é considerado elemento de construção social, em um contexto cultural e ideológico. Ela abarca “os significados socialmente construídos através de formas semióticas, textos e práticas semióticas de todos os tipos da sociedade humana em todos os períodos da história humana”. (HODGE; KRESS, 1988, p.261). Neste estudo, sua contribuição enquanto ciência que estuda os signos sociais e os processos de significação é imprescindível na compreensão da “*produção signica enquanto ação socia*”³¹ e sobre o uso dos recursos semióticos para representar e comunicar significados por parte de crianças em período pré-escolar, e participantes da pesquisa.

Os processos de representação e a comunicação são bem exemplificados por Kress e Van Leeuwen (2006), ao descreverem o momento em que uma criança de três anos se propõe a desenhar um carro. Na ação de buscar representá-lo, ela utiliza o que os autores definem como “critério de escolha”, que se refere a uma característica do objeto selecionado a ser representado. O criador do signo, de acordo com seu interesse faz uma escolha do que considera mais significativo para representar um objeto, levando em consideração o contexto, no qual ele como produtor do signo está inserido. A comunicação compreende o processo desde a produção, até a interpretação do signo. A relação produtor e espectador da imagem evidencia um componente da comunicação, isto é, a transmissão da mensagem através do uso da linguagem.

Kress e Van Leeuwen (2006) tecem considerações a respeito da relação que ocorre entre produtor e espectador de imagem, conceituados como participantes interativos, e identificam o processo de comunicação através da utilização dos elementos visuais. Além da

SUMÁRIO

³¹ Termo retirado do Livro *Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática, Sistemico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica e Análise Crítica do Discurso* (2009, p. 22), Parte 1, Conceitos e Teorias, a Semiótica Social e a Multimodalidade (NATIVIDADE; PIMENTA, 2009, p.22), em que as autoras evidenciam ser o pondo de ancoragem da Teoria da Semiótica Social.

relação entre os participantes interativos, que sempre ocorre em um contexto de comunicação visual, também existem os participantes representados, estabelecidos como tudo aquilo que é representado nas imagens (coisas, pessoas, animais, lugares, etc.). A comunicação ocorre não apenas na relação entre os participantes interativos, mas também na relação com os participantes representados.

Os autores vão descrever como o produtor da imagem comunica o significado para o espectador, e quais recursos utiliza. Além disso, ressaltam que a relação entre produtor e espectador não passa pela comunicação real, mas sim pela representação. As posições que os espectadores irão ocupar são imaginadas, assim como suas reações cabendo a eles se identificarem a essas posições ou não. O produtor da imagem “fala” com o espectador de forma silenciosa, e através do design visual introduz implicitamente sua mensagem.

O uso dos recursos semióticos na linguagem visual fomenta a comunicação e a transmissão dos significados considerando os processos sociais nos quais o espectador está imerso. Nas imagens, esses recursos se encontram presentes orientando a leitura do espectador. Segundo os autores, as interações e relações sociais codificadas em imagens visam intenções comunicativas e estão presentes tanto no contexto da produção quanto no contexto da recepção, assim como os recursos comunicativos, favorecendo a comunicação entre o produtor e o espectador. É o conhecimento e a compreensão das “interações e relações sociais” que possibilita à criança a construção do sentido durante a leitura da imagem (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.115). A compreensão dos significados sociais nas imagens deriva do que os autores chamam de articulação visual, que depende da posição dos participantes representados e do que eles, portanto representam.

De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), os significados interativos são significados sociais, articulados visualmente, identificados como competências compartilhadas por produtores e

SUMÁRIO

expectadores. Nos jogos digitais, em que a relação entre criança com o produtor da imagem é indireta, são esses significados que possibilitam que eles interajam, pois permitem que o espectador (criança) faça uso do conhecimento adquirido socialmente. Sendo assim:

O texto seleciona um leitor modelo através da sua escolha de um código linguístico específico e pressupondo uma competência enciclopédica específica por parte do leitor. ”

Nessa perspectiva sociossemiótica, elucidam-se os significados como inseparáveis das idéias e pensamentos ligados à manutenção de valores ideológicos e culturais, vinculados, portanto à estrutura social. “Assim, o uso da linguagem está revestido por significados potenciais, associados a situações específicas e influenciados pela organização social e cultural” (SANTOS; PIMENTA, 2014, p.6).

Kress e Leeuwen (2006) chamam de significados interativos o que Halliday chama de metafunção interpessoal, aplicando à linguagem visual e classificando as imagens nas dimensões de enquadramento, olhar e perspectiva. Sobre o sistema de olhar, os autores afirmam que, a produção de uma imagem envolve “escolha entre oferta e demanda”. O conceito de imagem de demanda indica a conexão estabelecida, a partir do olhar dos participantes representados com o espectador. Tanto o olhar quanto os gestos, enquanto vetores buscam contato direto com o espectador demandando proximidade ou distância. Eles podem através de gestos bons ou ruins estabelecerem afinidade ou frieza. Na imagem de demanda o espectador é o objeto de olhar (foto A) dos participantes representados. Como nos atesta Pimenta e Brito (2009), de forma diferente da imagem de demanda, na imagem de oferta o espectador será o observador (Foto B), enquanto na imagem os participantes representados se oferecem como um objeto de contemplação ou como uma informação.

SUMÁRIO

Foto – A



Fonte: print da autora em tela do IPAD

Foto - B



Fonte: print da autora em tela do IPAD

Quando ao enquadramento da imagem, o que está em questão, segundo os autores é como o produtor da imagem irá representar os participantes representados em relação ao espectador. Assim como nas relações sociais, a posição dos participantes determina proximidade ou distância do espectador e também o nível de intimidade entre eles (KRESS; VAN LEEUWEN, pág.124). Os diferentes tipos de enquadramentos geram diferentes situações: uma maior distância pode colocar os participantes representados como objetos de contemplação, uma distância média pode sugerir respeito e credibilidade, enquanto que uma imagem muito próxima criará no espectador uma relação imaginária de afinidade (PIMENTA; BRITO 2009, pag. 97-99).

A outra maneira pela qual os participantes representados se relacionam com o espectador através da imagem é a perspectiva. Segundo Kress e Van Leeuwen (2006) a imagem com perspectiva (subjéctiva) considera o espectador de modo intencional, fornecendo ela mesma o ponto de vista que se espera dele, isto é, ela considera um ângulo específico. A imagem objectiva revela tudo na imagem que o produtor considera que deve ser visto pelo espectador.

Para iniciar um diálogo entre teoria e prática, elucido o seguinte problema de pesquisa: “Como as crianças se apropriam de signos e constroem significados em período anterior ao da alfabetização escolar, a partir do uso de jogos em aparelhos digitais móveis?” Considerando os conceitos desenvolvidos Gramática do Design Visual (Kress; Van Leeuwen, 2006), e baseado na Semiótica social prossigo discorrendo sobre a relação entre os participantes interativos, produtor e espectador da imagem, a partir das imagens dos jogos realizados pelas crianças e do conteúdo apresentado na análise de dados.

USO DE JOGOS DIGITAIS PELAS CRIANÇAS

As crianças participantes da pesquisa e a coleta de dados

Os participantes foram crianças, na faixa etária de três anos a cinco anos de idade, com participação voluntária, e autorizada pelos pais a participar da pesquisa. A coleta de dados foi realizada em consultório de psicologia, localizado na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, com um número máximo de cinco crianças, que estão na educação infantil (período que antecede a alfabetização). Não havendo a participação de outros adultos durante a coleta de dados, apenas a presença do pesquisador e da criança e a presença de aparelhos digitais móveis como IPAD e SMARTPHONE, utilizados dependendo da demanda e habilidades da criança. As demais tecnologias digitais foram os instrumentos que permitiram a comunicação da criança com a informação, e com os signos presentes nas imagens. O registro dos dados foi pós facto e foram realizadas filmagens dos encontros com o consentimento dos pais.

As crianças participantes da pesquisa pertencem à classe média, todas cursando a educação infantil, sendo que algumas frequentavam escolas particulares e outras escolas públicas. Os pais, incluindo pais e mães, todos têm curso superior e trabalham. Ambos os pais têm acesso às tecnologias digitais, e todas as crianças participantes tem acesso e fazem uso de jogos em aparelhos móveis, tais como TABLET, IPAD e SMARTPHONE.

Objetivos específicos da pesquisa

1. Descrever como as crianças se apropriam e usam signos disponíveis em dispositivos eletrônicos digitais para representações sociais, e o que essas representações revelam sobre o fortalecimento das crianças como ser social.
2. Analisar o brincar com dispositivos eletrônicos digitais de modo a perceber a assimilação de valores sociais e interpretações das crianças.
3. Estabelecer relação entre desenvolvimento da linguagem da criança, valores culturais e sociais e uso de TDIC digitais.

Dialogando com a teoria e a prática

Sendo este trabalho parte de uma pesquisa de Mestrado, foco na análise de dados de uma criança participante da pesquisa, em idade pré-escolar que chamarei de AB. Os dados foram coletados durante a realização de um jogo infantil em aparelho digital móvel, IPAD, com o objetivo de revelar significados construídos pela criança, a partir do uso da leitura de imagens. É importante destacar que os jogos digitais para crianças muito pequenas e que ainda não vivenciaram a alfabetização formal, geralmente são jogos em que prevalece a imagem.

As imagens dispostas são referentes ao jogo escolhido e executado pela criança AB, para melhor compreensão da relação da criança com a linguagem visual. Em seguida, apresento as análises relativas aos objetivos específicos da pesquisa. A sigla PR foi utilizada para o termo participante representado.

A CRIANÇA E A LEITURA DE IMAGEM

Análise de Dados da criança AB

Nome do Jogo: *Friends*

Nas fotos a seguir a criança escolhe um personagem e o escolhido irá visitar a casa de cada um dos demais personagens. Em cada casa visitada acontece uma interação do personagem protagonista, com o personagem dono da casa e assim alternadamente, com cada personagem que a criança eleger iniciar o jogo. Em todas as imagens, o olhar direto dos participantes representados (PR), assim como seus gestos, estabelecem uma conexão com a criança demandando interação.

ANALISANDO A METAFUNÇÃO INTERPESSOAL E A INTERAÇÃO CRIANÇA E IMAGEM

Foto 1: Foto da tela inicial do jogo



Fonte: print da autora em tela do IPAD

Na foto 1, ou tela inicial do jogo, o olhar direto dos PRs para o espectador estabelece uma conexão com a criança, que juntamente com o ícone (seta) demandam que ela brinque. AB se sente convidada e compreende que deve apertar o ícone para iniciar o jogo. Os PRs (animais) brincando de mãos dadas, o ambiente agradável e colorido, a expressão de alegria e a imagem de um balão, são elementos visuais que interagem entre si para compor e representar a infância. Outro exemplo é a presença do modo semiótico verbal, através do nome do jogo “friends”. Os PRs de mãos dadas, na mesma imagem representam o que conhecemos socialmente como amigos.

Foto - 2



Foto - 3



Fonte: print da autora em tela do IPAD Fonte: print da autora em tela do IPAD

Na foto 2, os sorrisos indicam alegria e proximidade. O gesto da boca aberta e a presença de sanduíches e sucos próximos aos PRs comunica a ação que deve ser realizada. A partir do olhar e dos gestos dos PRs e também da presença dos alimentos disponíveis na imagem, AB interpreta que é ela quem deve fazer a ação de alimentar os PRs

Na foto 3, o olhar do primeiro PR para o espectador juntamente com o gesto indica decepção ou frustração. O outro PR ao desviar o olhar passa a ser observado pelo espectador como um objeto de contemplação (demanda de oferta). AB interpreta que eles não estão gostando de alguma coisa. Nesse momento a criança não estava dando prosseguimento a ação de alimentar os PRs.

Foto - 4



Foto - 5



Fonte: print da autora em tela do IPAD Fonte: print da autora em tela do IPAD

Na foto 4, o olhar e os gestos do primeiro PR são de descontentamento. O outro PR cerra os olhos e seus gestos são interpretados pela criança como raiva. Ao perceber que os PRs estavam com muita raiva, a criança interpreta que estavam com fome e em seguida volta a alimentá-los.

Na foto 5, os vetores olhar triste e a ausência de sorriso indicam frieza. A criança interpreta que eles estavam tristes porque a comida havia acabado. AB xinga os PRs dizendo que acabou. Todas as ações dos personagens demandam algo do espectador, geralmente uma ação.

ENQUADRAMENTO DE TODAS AS IMAGENS:

Na tela inicial do jogo os PRs estão em uma distância média do espectador indicando credibilidade. Além disso, a criança pode ver todo o ambiente interacional do jogo. AB interpreta que eles estão brincando. As imagens 2,3,4 e 5 estão em uma menor distância do espectador possibilitando que a criança se sinta próxima e íntima dos PRs, o que faz que a mesma perceba a necessidade de realizar a ação de alimentá-los.

PERSPECTIVA EM TODAS AS IMAGENS:

Todas as imagens do jogo são objetivas e estão em um ângulo horizontal e no mesmo nível de olhar que o espectador o que causa empatia. AB se sente cativada pela imagem e próxima aos personagens

Nas fotos 2,3,4 e 5 notamos que todos os elementos da imagem, assim como em um texto, são coesos entre si. A composição dos elementos, participantes representados, alimentos, olhar e gestos, permite a transmissão do significado.

ANÁLISES RELATIVAS AOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA: A PARTIR DOS DADOS REFERENTES À LEITURA DAS IMAGENS DO JOGO REALIZADO POR AB

Durante o jogo, percebeu-se que as ações da criança foram guiadas, a partir dos olhares e gestos dos participantes representados (os animais, os sanduíches, sucos, a seta,) em interação. A interpretação dos significados, resultantes das interações com os PRs, sempre tinham relação com as vivências e interações sociais da criança. A criança se apropriou e se utilizou dos signos disponíveis para representar o mundo que a cerca. Lidar com esses signos presentes nos jogos é uma forma da criança expressar e significar seu universo familiar, social e sua subjetividade. A linguagem visual presente nos jogos digitais móveis, possibilitou a AB o acesso a vários modos semióticos (imagens, gestos, movimentos, áudio, cores, etc.). A criança interpretou as ações dos personagens, decorrente de suas próprias vivências e experiências, e pode construir significados mediante a interação.

Pode-se observar que o brincar da criança utilizando as tecnologias digitais da informação e da comunicação foi revelador de significados e valores culturais de uma sociedade. Por meio do uso de jogos digital, AB pode atualizar e reforçar conceitos e valores sociais, aprendidos e internalizados, sobre a forma de pensar e significar o mundo. Em decorrência da apropriação das ferramentas digitais, da interação e comunicação com as imagens, e da utilização dos significados sociais que a criança apresentava, ela foi se aventurando a significar o que acontecia nos jogos. A presença de cores, o balão, a imagem dos personagens de mãos dadas, os gestos e o olhar dos personagens, permitiram que AB reconhecesse os signos que representam seu universo infantil. O brincar de uma criança atualiza e revela significados e valores culturais de uma sociedade, e é através da brincadeira que ela se apropria de signos e significados.

O conhecimento social, enquanto saber aprendido e apreendido desde a infância, a partir de vivências e experiências, possibilita a assimilação de valores, conceitos, normas e ideologias sociais. A semiótica social, ao passo que se interessa pelo estudo dos signos, e pela atribuição da significação, contribui para a comunicação entre os indivíduos e os grupos sociais aos quais pertencem.

Efetivamente, um signo só é um signo apenas quando exprime idéias e suscita no espírito daquele ou daqueles que o recebem uma atitude interpretativa. (JOLY, 1994, pág. 30).

As crianças, tal como espectadores nos jogos em aparelhos digitais constroem significados, motivados pelo que Pimenta e Santos (2014) chamam de “articulação dos modos semióticos”, característico dos textos cada vez mais multimodais. As múltiplas linguagens, se complementam para a produção de significados, os quais se deseja transmitir. Nas imagens os vetores olhar e gesto, direcionam o espectador à significação (Kress e Van Leeuwen, 2006). Segundo Kress e Van Leeuwen, (2006), a comunicação entre eles,

SUMÁRIO

se atribui ao compartilhamento de significados interativos. A criança (espectador) estabelece um contato em nível imaginário com o produtor. Ela imagina o que ele está dizendo, e este imagina como a criança (espectador) irá interpretar baseado no contexto infantil da criança e considerando o que é significativo para ela.

Durante os jogos digitais, a criança produz significados em interação. Na relação entre produtor e espectador a mensagem é transmitida e comunicada através dos elementos visuais. A leitura da criança é orientada por essa composição, a qual a criança interpreta com base em suas vivências e experiências. Podemos dizer que o princípio da intencionalidade do signo, sustentado pela Semiótica Social, se confirma durante a comunicação entre os participantes interativos, nas imagens em jogos digitais.

CONCLUSÃO

A linguagem visual está presente nos jogos digitais infantis e demais aplicativos decorrente das novas tecnologias digitais, que se utilizam da imagem na comunicação. Vivemos em uma sociedade, onde a multimodalidade, sob o domínio das múltiplas linguagens, resultado da presença de vários modos semióticos, como, áudios, imagens, gestos, etc., contribuem para o uso interativo do texto pelas crianças.

A criança, quando em situação de uso dos jogos nas mídias digitais, experimenta e identifica os elementos visuais presentes nas imagens, como uma continuidade do seu universo infantil, parte de seu cotidiano, da relação internalizada com os pais e demais outros sociais, dos comportamentos aprendidos, e também da internalização dos códigos linguísticos e culturais. Portanto, a criança se comunica com o produtor, a partir da interpretação de recursos visuais presentes nos

jogos. A imagem direciona nossos pequenos leitores, espectadores, à significação, além de influenciar na construção identitária da criança, pela transmissão de valores e comportamentos sociais

Baseado nos dados analisados é perceptível que o uso de jogos em aparelho digital móvel influenciou a apropriação de signos, a construção de saberes. A relação entre espectador e produtor de imagens, orienta a criança na produção dos significados através do uso dos significados interativos. Assim, a própria imagem comunica ao espectador como deve ser lida e significada. “A compreensão dos significados sociais nas imagens deriva da articulação visual dos significados sociais” (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006, pág. 116). Essa relação é possível pelo uso de signos sociais, por parte do produtor, já adquiridos pela criança e reconhecido na linguagem presente nas imagens. Durante os jogos a criança também se apropria de outros signos disponíveis comprovando que os jogos digitais são propiciadores de conhecimento e aprendizagem.

Em cada caso, a imagem quer algo dos espectadores - quer que eles façam algo (se aproximem, fiquem à distância) ou forme um vínculo pseudo-social de um tipo específico com o participante representado.(KRESS, VAN LEEUWEN, 2006, p.118).³²

O contexto integrativo com a tecnologia digital utilizada durante os jogos permitiu a AB, o contato com muitas linguagens presentes, ou seja, signos, imagens, cores, gestos, sons, movimentos etc., possibilitando que a criança pudesse não apenas significar, mas também resignificar, a partir da ampliação de seu universo semiótico. As tecnologias digitais possibilitam várias modalidades semióticas atuando ao mesmo tempo, que juntas influenciam a maneira da criança significar.

SUMÁRIO

³² Tradução minha. No original: In each case the image wants something from the viewers – wants them to do something (come closer, stay at a distance) or to form a pseudo-social Bond of a particular kind with the represented participant.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, F. F. *Temas Contemporâneos em Semiótica Social*. Brasília: CEPADIC, 2013.
- COSCARRELLI, C. V. (Org.) *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- CHATMAN, S. *Story and Discourse*. Ithaca, NY, Cornell University Press. 1978.
- DIAS, M. S. de L. et al. *A formação dos conceitos em Vigotski: replicando um experimento*. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP; v. 18, n.3, p. 493-500. 2014.
- GUIO, E.; LUKIN, A.; NAVARRO, F. *Obras esenciales de M.A.K. Halliday*. Santa Fe: Ediciones UNL, 2017. Livro digital, PDF (Ciencia y Tecnologia). Disponível em: <https://www.unl.edu.ar/extension/wpcontent/uploads/sites/4/2017/06/halliday_e-book.pdf>
- HALLIDAY, M A. K, El lenguaje y el hombre social. In: HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *El lenguaje como semiótica social*. México:[s.n.], 1979. Cap. 1, p. 17-51.
- HODGE, Bob. *Social semiotics for a complex world*. Cambridge: Polity Press, 2017.
- HODGE, R.; KRESS, G. *Social Semiotics for a Complex World*. [s.l.]: Polity Press.1988.
- JOLY, M. Introdução à análise da imagem. *Coleção Ofício de Arte e Forma..* 14. ed Campinas- SP: Papiros, 2012.
- KRESS, Gunther. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Imagens: The Grammar of Visual Design*. London; New York: Routledge, 2006.
- LEE, C.; DAVID, B. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Editora Parábola, 2015.
- Van LEEUWEN, T. *Introducing social semiotics*. London and New York: Routledge, 2005.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília, INL, 1975

PIMENTA, S. M. O., SANTOS, Zaira Bonfante. *Da Semiótica Social à Multimodalidade: A orquestração de significados*. CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada, v.12, n. 2, 2014, p. 295-324.

PIMENTA S. M. O.; NATIVIDADE, C. Semiótica Social e a Multimodalidade. In: PIMENTA S. M. et al. *Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática, Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica e Análise Crítica do Discurso*, Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. Parte 1, p. 21-29.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michael Cole [et al.]. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradutor Jeffeson Luiz Camargo 2. ed. São Paulo Editora Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A, R; LEONTIEV, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos 10ª ed – São Paulo: Ícone 2006.

SUMÁRIO



Sheilla Andrade de Souza

LEITURA DO GÊNERO INFOGRÁFICO EM LÍNGUA INGLESA E A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS: uma perspectiva multimodal

SUMÁRIO

RESUMO:

Os avanços das tecnologias digitais proporcionaram novas formas de produção de significados. Aos textos, incorporam-se múltiplas linguagens que devem ser lidas de forma integrada ao código verbal. Com base nisso, este capítulo consiste em um recorte de uma tese desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG. Objetiva apresentar discussões acerca de práticas de leitura de textos contemporâneos, em particular, o infográfico. Para ilustrar a teoria, será apresentada uma proposta desenvolvida com alunos do primeiro ano do ensino médio em uma escola pública no interior de Minas Gerais. A atividade consistiu na leitura de um infográfico, dentro de uma perspectiva multimodal, que considera todos os elementos presentes em um texto como produtores de sentido. Os resultados mostraram que houve uma maior conscientização parte dos participantes, e a integração dos elementos verbais com os não verbais em um texto, sendo todos, essenciais para a produção de sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura de infográfico; Produção de sentido; Multimodalidade.

INTRODUÇÃO

Apoiada em Kress (2000), considero, neste trabalho, que todo texto é multimodal. Todavia, destaca-se que o advento das tecnologias digitais facilitou a produção textual, seja oral ou escrita, incorporando diversos modos de significação, não somente o verbal. Nesse contexto, saber compreender textos multimodais, construídos a partir da integração entre o verbal e o não-verbal torna-se essencial: uma capacidade necessária ao indivíduo do século XXI.

Destaco ser papel da escola inserir esses conhecimentos no currículo e considerar os textos contemporâneos como insumo para desenvolvimento de práticas de leitura que levem os alunos a refletirem sobre as inúmeras formas de produzir sentido. É importante dizer que mesmo os textos verbais escritos apresentam elementos multimodais, a exemplo: do espaçamento, recuos, formatação (centralizado, justificado, negrito, itálico, cores) dentre outros.

Este capítulo propõe apresentar um recorte de uma tese desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG. Como se trata de um recorte, neste trabalho, objetiva apresentar discussões acerca de práticas de leitura de textos contemporâneos, em particular, o infográfico. Em um primeiro momento, apresentam-se discussões relacionadas às práticas de leitura de textos multimodais verbo-visuais, os quais são denominados por Serafini (2014) como conjuntos multimodais. A seguir expõe-se sobre os diversos tipos de leitores. Na sequência, é mostrada uma proposta de ensino de práticas de leitura do gênero infográfico, considerado altamente multimodal, seguido das análises de respostas coletadas, por meio de perguntas aplicadas aos alunos, sobre a compreensão textual. Por fim, seguem as considerações finais.

SUMÁRIO

PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS CONTEMPORÂNEOS A PARTIR DO CONCEITO DE MULTIMODALIDADE

É fato que as tecnologias digitais trouxeram novas formas de comunicação e representação de significados. Aos textos contemporâneos, incorpora-se, facilmente, múltiplas linguagens, pois o avanço das tecnologias digitais promoveu maior acesso aos diversos recursos semióticos. Há poucas décadas, o computador pessoal tem ampliado essas mudanças e disponibilizado recursos, para os leigos, que eram, antes, disponíveis às gráficas.

Na visão de Serafini (2014, p. 2), os textos, anteriormente, constituídos pelo código verbal, na contemporaneidade, utilizam imagens, sons, entre outros recursos semióticos. O autor denomina esses textos de *Multimodal Ensemble* – Conjuntos Multimodais, pois, para ele, *conjuntos multimodais* é simplesmente outro termo para denominar os textos multimodais. O autor explica que prefere usar o termo *ensemble* – conjunto –, em vez de texto, pois, no entender dele, o termo texto, por um lado, remete à ideia de artefatos impressos. Por outro lado, refere-se aos textos que ocorrem tanto impressos, quanto nos ambientes virtuais, utilizando uma variedade de recursos culturais e semióticos para articular, representar e comunicar um conjunto de informações e concepções.

A prática de leitura contemporânea exige que o leitor desenvolva outras capacidades além de ler e localizar informações nos textos, ou simplesmente decodificar as mensagens. Faz-se necessário que ele selecione informações, faça adaptações, visualize o *design* textual, perceba o que é possível melhorar, como os modos foram combinados e se a combinação ficou satisfatória. Para Serafini (2014, p. 35), “[...] novos modos de representação precisam ser trazidos para sala de aula, fornecendo aos alunos um maior alcance de opções e fontes

para compartilhamento do que eles já sabem e têm aprendido”. É importante o aluno perceber que, nas produções textuais, sobretudo, as contemporâneas, os diversos modos semióticos se combinam e possuem significados, não estão nos textos somente por acaso. Uma cor, um itálico, um negrito, uma imagem está (ão) nos textos por uma razão e possui (possuem) significação. Nesse sentido, “[...] a imagem visual, como exemplo de um texto escrito, não existe nem é criado em um vácuo” (SERAFINI, 2012, p. 156).

Jewitt (2005, p. 315) afirma que leitura e escrita têm sido sempre multimodais. Todos os elementos da imagem estão relacionados de acordo com uma combinação espacial e estão simultaneamente presentes. Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 204), em textos verbais impressos, a leitura é estritamente linear e codificada. Os textos devem ser lidos da maneira que foram preparados para serem lidos, “[...] da esquerda para a direita, de cima para baixo, linha por linha” (p. 204). Todavia, a leitura de textos multimodais é realizada diferentemente, e um mesmo texto, pode ser lido de distintas maneiras. Na visão dos autores, o caminho de leitura é menos codificado e poderá ocorrer em círculos, não necessariamente da esquerda para direita e de cima para baixo, eles afirmam que os caminhos de leitura podem ser “[...] circular, diagonal, espiral, e assim por diante” (p. 205).

O leitor poderá iniciar a leitura pelo elemento que mais se destaca no texto e seguir lendo os demais. Nesse processo, nem todos iniciarão a leitura pelos mesmos elementos: “[...] diferentes leitores poderão seguir diferentes caminhos” (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 205). Os autores supõem que o caminho mais plausível de leitura é aquele que inicia por meio das imagens, depois segue para os títulos, passando, opcionalmente, para a escrita verbal. Segundo Kress e van Leeuwen (2006) a leitura linear tem perdido espaço.

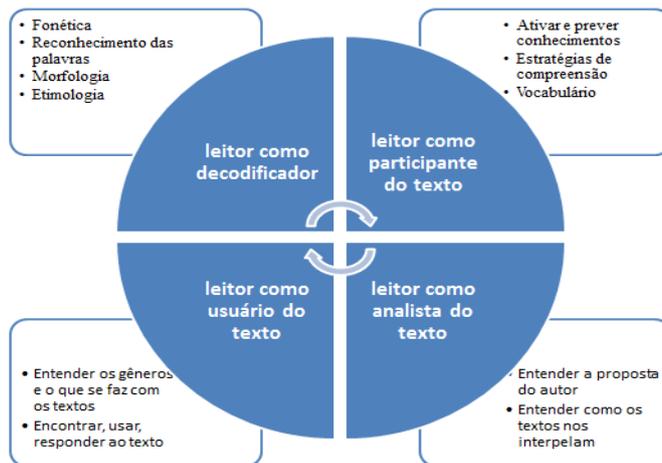
SUMÁRIO

Essa perspectiva requer que o leitor navegue, interprete – interaja com os textos –, sendo também autor de sua própria leitura: um *reader-viewer* – “leitor-visualizador” (SERAFINI, 2012, p. 152). Assim sendo, o leitor não somente lê o código verbal, como também visualiza os demais modos envolvidos na produção de sentido; ele não é somente um contemplador de imagens, pois elas têm outras funções para além de ilustrar.

A partir do trabalho de Freebody e Luke (1990), Serafini (2012) apresenta quatro características contemporâneas necessárias ao leitor-visualizador. Na oportunidade, Freebody e Luke (1990) apresentaram uma expandida conceituação de fontes utilizadas pelos leitores e dos papéis adotados por eles durante o processo de leitura. Para os autores, os leitores desempenhavam quatro papéis: (1) *leitor como decodificador*: a fim de ser um leitor de sucesso, o indivíduo precisa se envolver com a tecnologia do roteiro escrito. Há dois aspectos dessa tecnologia: a) a natureza da relação entre o som falado e o símbolo escrito; b) o conteúdo dessa relação; (2) *leitor como participante do texto*: o indivíduo desenvolve técnicas para engajar com a tecnologia do próprio texto, seu significado e sua estrutura; (3) *leitor como usuário do texto*: leitura e escrita são percebidas como processos sociais, assim o indivíduo precisa não somente aprender sobre a tecnologia da escrita e exercitar a produção do(s) significado(s), mas aprender por meio de experiências sociais construídas culturalmente e adequadas à leitura para a escola, trabalho, lazer e proposta civil; (4) *leitor como analista do texto*: o indivíduo precisa ler o texto criticamente, ou seja, buscar a entender a mensagem implícita no texto e os interesses do produtor textual. Essa proposta pode ser sintetizada pela Figura 1.

SUMÁRIO

Figura 1 – Os quatro papéis do leitor por Freebody e Luke (1990)



Fonte: EDUBLOGS, 2017³³, *online*.

Na ocasião, Luke e Freebody (1990) não consideraram efetivamente as práticas de leitura aplicadas aos textos compostos por outros modos de significação além do código verbal. Para Serafini (2012, p. 151), os autores focaram a leitura de textos impressos e o código verbal. Sendo assim, Serafini (2012) afirma que sua intenção é ampliar a visão dos papéis dos leitores apresentadas anteriormente; para ele, os leitores devem ser capazes de navegar, interpretar, desenhar e interrogar os elementos verbais, visuais e o *design* dos conjuntos multimodais, isso faz com que o leitor assuma as seguintes características:

1. *Leitor como navegador*: essa visão assume que o leitor precisa se mover por meio dos espaços textuais. É necessário que ele navegue no *layout* dos textos, a fim de entender quadros, gráficos, diagramas, cores e outros elementos utilizados para compor a mensagem.

³³ Disponível em: <https://bit.ly/2JdtMxZ>. Acesso em: 13 jul. 2018.

2. *Leitor como intérprete*: é aquele que se engaja no processo de interpretação, isto é, no processo de construção ou geração de significados viáveis a partir de vários textos e imagens. Vale lembrar que no processo de interpretação não existe uma verdade absoluta, mas uma gama de interpretações, compreensões que devem ser consideradas.
3. *Leitor como designer*: nessa perspectiva o leitor não somente constrói o significado a partir do que é representado, como também escolhe os caminhos que irá seguir a fim de ler os textos. Esse caminho não é arbitrário, nem pré-determinado pelo (s) produtor(es) textual(is). O interesse, as necessidades e as experiências do leitor irão motivar os caminhos de leitura: o leitor é agente/ativo no processo.
4. *Leitor como interrogador*: nessa visão, leitura é reconceituada como prática social que envolve a construção dos significados em um contexto social mediado, relações de poder inerentes a um contexto e a identidades do leitor, isso envolve aspectos críticos e socioculturais de análise. Leitor como interrogador deve considerar os elementos imagéticos dos textos, o que inclui bordas, fontes, design gráfico, cores e público-alvo para quem o texto foi produzido. “Ajudar os leitores interrogarem os significados potenciais das fontes semióticas e multimodais é uma consideração importante no ambiente educacional atual” (SERAFINI, 2012, p. 160).

Serafini (2011, p. 343) afirma que “[...] esses textos desafiadores requerem que os leitores trabalhem através de múltiplos sistemas de signos, e usem diferentes estratégias para navegá-los e compreendê-los”. Nesse sentido, autor apresenta uma visão geral de várias concepções no processo de representação e interpretação.

O primeiro aspecto é a “percepção”, que “[...] desempenha um papel central no nosso entendimento de mundo” (SERAFINI, 2014, p. 31). Para ele, na nossa interação com o mundo e o sistema de percepção, ou seja, os sentidos que nos permitem obter informações, nos ajudam a compreender nossas experiências. Segundo o autor, o cérebro serve como intérprete central, organizando e interpretando os dados obtidos por meio dos sentidos, atribuindo significado às informações e atuando de acordo com as interpretações. Sendo assim, a percepção é considerada um processo ativo, no qual o cérebro seleciona a partir de uma gama de estímulos disponíveis, as informações de interesse do indivíduo.

Serafini (2014), com base em Berger (1972), estabelece uma diferença entre *looking* – olhar; e *seeing* – ver. Olhar consiste no ato físico de usar os olhos, um ato fisiológico ou perceptual; já ver se refere à habilidade do indivíduo de interagir com a imagem e construir significados, sendo um ato interpretativo baseado em considerações socioculturais e contextuais. Dessa feita, para compreender os conjuntos multimodais é importante que o indivíduo interprete os elementos que compõem o signo imagético em sua totalidade e atribua significado a eles. Conforme Serafini (2014), “ver é um ato de escolha” (SERAFINI, 2014, p. 31).

O segundo aspecto apresentado por Serafini (2014) é a “representação”. Aqui o autor destaca o fato de que outros sistemas semióticos, como fotografia, pintura, arquitetura, escultura, podem auxiliar no processo de produção de sentido. Para o autor, os signos que usamos não criam uma relação estável ou direta entre o significante e o significado: não há um significado universal para os signos.

Ainda para Serafini (2014), nem todas as representações ou signos funcionam da mesma forma na representação de objetos, conceitos e significados. É importante considerar que nem sempre há uma associação direta entre o mundo real e as representações que os indivíduos constroem, uma vez que, como já visto, cultura, experiência e ideologia sempre influenciam nossas formas de interpretar e representar o mundo.

SUMÁRIO

O terceiro aspecto, a “interpretação”, consiste em produzir sentido ao mundo à nossa volta. Para o autor, cada ato de representação e interpretação envolve quatro dimensões: (1) visualizador – a pessoa interagindo com a imagem visual; (2) *designer*/produtor – o criador da imagem visual; (3) composição multimodal – a própria imagem visual; e (4) contexto sociocultural – onde a imagem é vista. Cada uma dessas dimensões representa um papel na interpretação. Dependendo do objetivo proposto, há que se focar no leitor, ou, em outros casos, o produtor textual, o texto, a construção imagética propriamente dita.

O quarto e último aspecto apresentado por Serafini (2014) refere-se à “ideologia”. O autor, com base em Aiello (2006), define ideologia como sendo um conjunto de significados socialmente construídos ou normas que se tornaram embutidas e naturalizadas culturalmente de maneira tal que se tornaram parte do senso comum; todavia, Serafini (2014) apresenta como aspecto importante da ideologia o fato de os significados não serem fixos, eles podem ser contestados, uma vez que são construídos histórica e culturalmente. Assim, os atos de percepção, representação e interpretação em uma imagem visual ou conjuntos multimodais sempre acontecem dentro dos contextos ideológicos e culturais nos quais operam.

Segundo Serafini (2014, p. 55), o inventário de elementos visuais e estruturas relacionam-se com os estudos de Dondis (1973) sobre elementos básicos de comunicação visual. É com base nesse estudo que Serafini (2014) fundamenta as concepções a seguir. Sem querer esgotar a lista de elementos, ele apresenta alguns e oferece uma breve discussão.

Entre os elementos básicos de arte visual, Serafini (2014) menciona os pontos, as linhas e as figura geométricas. Para ele, esses elementos podem promover diferentes ênfases, de acordo com o peso que é atribuído a eles, a exemplo de uso de formatações em negrito, tamanho da fonte e o posicionamento do elemento dentro do signo. O autor, com base em Dondis (1973) considera o ponto como o menor elemento básico.

SUMÁRIO

Os pontos podem variar de tamanho, localização, cor e número, podendo conectar um ponto/lugar a outro e direcionar o olhar do leitor.

A linha, por sua vez, é a distância que separa um ponto do outro, elas nunca são estáticas e possuem direção particular (horizontal, vertical e/ou diagonal). De acordo com a posição dela, pode apresentar diferentes significados. Linhas verticais, por exemplo, sugerem estabilidade e são geralmente utilizadas para separar elementos em uma imagem. As linhas horizontais são associadas com calma e tranquilidade e podem trazer vários elementos juntos. Já as linhas diagonais são mais dinâmicas, pois conduzem o olhar do leitor através da imagem, sugerindo movimento e energia.

Figuras geométricas são espaços designados por linhas retas, angulares e redondas. Podem ser abertas ou fechadas, angulares ou redondas, e repetidas em vários padrões ao longo da imagem. Figuras fechadas transmitem a ideia de que há elementos dentro e outros fora, o que pode ser bem significativo no processo de produção de sentido. Serafini (2014, p. 57) apoiado em Dondis (1973) sugere que as três formas básicas: círculo, quadrado e triângulo – são frequentemente associadas aos seguintes significados: a) círculo: conforto, proteção e imensidão; b) quadrado: estabilidade, honestidade e conformidade; c) triângulo: ação, dinâmica, tensão e conflito.

Outro elemento é a cor, à qual são atribuídos significados potenciais de acordo com o meio sociocultural. Ela pode representar, por exemplo, emoções: o branco indica paz na nossa sociedade; a cor pode ainda representar uma cultura, como o verde e o amarelo para o brasileiro. Em conjuntos multimodais, segundo o autor, cores são usadas para diferenciar o delimitar elementos visuais, conduzir o olhar para elementos específicos, estabelecer conexões com períodos históricos ou contextos culturais e ainda fazer com que a imagem pareça mais real. Os alunos devem considerar os significados das cores ao lerem e produzirem conjuntos multimodais.

SUMÁRIO

“Ajudar os alunos a considerarem como cores específicas são usadas nas imagens e como elas afetam as interpretações é um bom início para um trabalho pedagógico” (SERAFINI, 2014, p. 58).

O tamanho e a escala dos elementos em um conjunto multimodal, também, transmitem significados. Geralmente, elementos maiores obtêm mais atenção que os elementos menores. Quando um elemento maior está posicionado próximo a um menor, possivelmente ele será visto primeiro. Quando dois objetos do mesmo tamanho são posicionados próximos, isso pode significar que não existe relação de poder entre eles; sendo assim, objetos maiores representam maior relação de poder. Segundo o autor, artistas usam o tamanho e a escala para direcionar o olhar do leitor

A posição dos elementos, por sua vez, atribui significados. Os elementos posicionados no centro podem atrair a atenção do leitor. Elementos posicionados acima podem representar maior poder em relação aos posicionados abaixo. A seguir, apresento uma proposta de ensino de leitura que procurou abordar as discussões supra apresentadas.

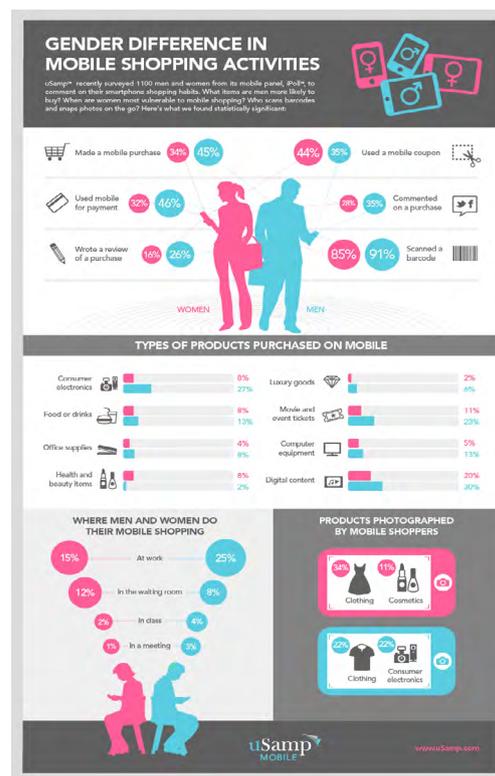
PRÁTICAS DE LEITURA DO GÊNERO INFOGRÁFICO

Essa atividade dialoga com as proposições de Serafini (2014). Para isso, foram elaboradas questões de interpretação textual que reforçassem o entendimento de que os elementos não verbais produzem significado nos conjuntos multimodais. A figura 2 apresenta o infográfico utilizado.

Ao analisar o infográfico, percebe-se que a linha é um elemento produtor de significado; conforme Serafini (2014), a linha é a distância que separa um ponto do outro, ela nunca é estática e pode ser horizontal,

vertical e/ou diagonal. No caso da Figura 2, foram traçadas linhas diagonais conectando a imagem do homem e da mulher às suas respectivas respostas. No infográfico analisado percebe-se que as linhas diagonais atravessam as imagens do homem e da mulher indicando dinamicidade. O olhar do leitor deve cruzar a imagem do homem e da mulher a fim de conectar origem e destino o que sugere dinamicidade ao texto.

Figura 2 – Exemplo da atividade – leitura de imagens – infográfico



Fonte: DESCUBRA..., n. d., *online*³⁴.

³⁴ Disponível em: <https://bit.ly/2YmV5ML>. Acesso em: 04 jun. 2017. Ou pelo QR code abaixo.



Para facilitar o processo, o *designer* utilizou cores, rosa para feminino e azul para masculino, valendo-se, assim, de uma representação social que relaciona as cores usadas à mulher e ao homem, respectivamente; esse significado já é culturalmente conhecido.

Outro elemento citado pelo autor são as figuras geométricas: círculo, quadrado e triângulo. Na figura em análise, encontramos círculos indicando quantidades, sendo que eles variavam de tamanho, a fim de indicar porcentagens maiores e menores, o que facilitou o processo de significação. Segundo Serafini (2014), o círculo indica conforto, proteção e imensidão. Talvez o *designer* desse texto tenha prezado pelo conforto do leitor ao escolher o círculo na imagem.

Outra figura que também pode ser percebida é o triângulo, utilizado para indicar onde os homens e as mulheres mais realizam compras por meio do *smartphone*. A representação aconteceu por meio de um triângulo invertido, cuja base parte das menores porcentagens para as maiores. Essa representação foi possível porque os dados apresentados formaram uma ordem crescente, tendo a base como ponto de partida. Na visão de Serafini (2014), o triângulo indica ação, dinâmica, tensão e conflito, provavelmente, passou a ideia de algo dinâmico em progresso.

O tamanho e a escala dos elementos também possuem significados, sendo que elementos maiores chamam mais atenção dos leitores. Para o autor, quando um elemento maior é posicionado junto a um menor, aquele atrairá a atenção do leitor primeiro. Ainda para o autor, quando dois objetos do mesmo tamanho são posicionados próximos, pode-se dizer que não existe relação entre eles. Na figura 2, houve distinção entre os tamanhos dos círculos e uma relação foi estabelecida. Ao apresentar comparações dos resultados fornecidos pelos homens e pelas mulheres, aquelas respostas com porcentagem maiores estavam dentro de um círculo maior e vice-versa. Na sequência, analiso as respostas apresentadas pelos alunos ao responderem as questões de compreensão textual.

PRÁTICA DE LEITURA DO GÊNERO INFOGRÁFICO

Nessa seção apresento os dados referentes à atividade de interpretação textual, foram propostas sete perguntas, com o objetivo de conduzir e verificar a compreensão textual. Os alunos ficaram livres para responder em inglês ou em Português, pois neste momento o objetivo maior consistiu na verificação da compreensão textual de um Infográfico em língua inglesa. Por questões éticas, as respostas dos alunos são apresentadas e acompanhadas de um pseudônimo escolhido por eles.

Segue a primeira pergunta: *“What is this text about?”*. Das 32 atividades entregues, 27 acertaram a questão os outros cinco não responderam satisfatoriamente à pergunta, deixando-a incompleta ou fora do contexto. O participante Celim respondeu: *“[...] this text deals with a research done on the consumption of men and women in the mall”*; nesse caso, o aluno não percebeu que se trata de compras pelo smartphone, e não em lojas físicas. Em contrapartida, a resposta da aluna Lacie foi a seguinte: *“[...] this text is about the difference between men and women in mobile shopping activities, demonstrating statistical elements about it that were founded from a survey with 1100 persons”*. Embora o texto da aluna tenha erros gramaticais, destaco o fato de ela ter se esforçado para escrever em LI e ter se comunicado.

Para responderem essa questão, os alunos tiveram que navegar pelo texto e localizar a informação. Conforme dito por Serafini (2012), fazendo isso, moveram-se pelos espaços textuais e *layout*, a fim de entenderem diagramas, gráficos, figuras geométricas, cores, entre outros aspectos. Tiveram ainda que ter domínio da LI para entender o que foi dito, provavelmente as palavras cognatas e o *“guess”* ajudaram nesse processo de significação. Conforme Kalantzis e Cope (2012, p. 213), pedagogias de leitura autênticas afirmam

que a melhor estratégia para determinar o significado de palavras desconhecidas é tirá-las fora do contexto, aplicar modelos mentais de experiências coerentes do texto e tentar preencher as lacunas dos significados representados pelas palavras difíceis, assim, “[...] você prevê o significado de palavra estranha através dos significados das palavras em volta dela” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 213).

A segunda pergunta é a seguinte: *“According to the survey, who is more likely to scan barcodes: man or woman? How many per cent? How did you find the answer?”*

Nessa pergunta, trinta participantes encontraram a resposta. Somente dois não responderam corretamente, pois diminuíram a porcentagem de homens pela de mulher, quando na verdade não foi essa a pergunta. Pelas respostas, percebe-se que os alunos não somente localizaram informações no texto, mas tiveram que compará-las, a fim de responderem à questão, conforme apontou a participante Olívia: “[...] olhando o texto e comparando com o percentual das mulheres (85%)”. O participante Jacinto disse: “[...] precisei consultar os dados do infográfico e comparar a porcentagem de homens e mulheres que utilizam o scanner de código de barras”. Na resposta da participante Olívia, podemos notar que ela fez uso da percepção, como apresentado por Serafini (2014).

Já para as participantes Estéfani e Babi, foi necessário analisar os elementos do infográfico: *“I analyzed the pictures diagrams and the numbers”, “I found the answer analyzing the infográfico”*. Isso implica um trabalho de leitura que vai além da decodificação de palavras e revela os diferentes percursos de leitura adotados pelos leitores. Desta feita, “[...] leitura não é um processo sonoro. Ela é um processo de pensamento” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 212).

Quanto à terceira pergunta, temos: *“Women and men are likely to photography products by mobile phone. What is in common between the photographed items by them?”*

Surpreendeu-me o fato de seis alunos não responderem essa pergunta de maneira adequada. Eles não compararam as informações apresentadas no infográfico e nem observaram a pergunta. A proposta era que eles percebessem que fotografar roupas é um hábito comum entre os dois sexos, no entanto eles responderam como a participante Ashley: *“[...] para as mulheres é comum roupas e maquiagem e os homens é roupa e eletrônicos”*. Em contrapartida, 24 responderam adequadamente à questão e perceberam que o item roupas é comum entre os dois: *“[...] as roupas são os itens fotografados em comum por homens e mulheres”*; *“[...] both of the genders photograph clothes women – 34% men – 22%”*. Essa informação é interessante, pois talvez seja um dado novo para os participantes.

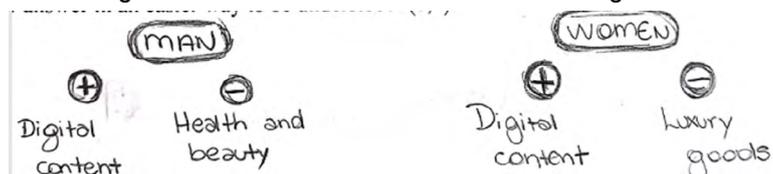
A quarta pergunta analisada é: *“Where are women most vulnerable to mobile shopping? How did you find it?”*. No meu entendimento, devido à disposição dos elementos na imagem, essa seria uma pergunta com baixo nível de dificuldade e nenhum aluno a erraria. Porém, nove alunos não responderam adequadamente. Um número expressivo comparado ao total de questionários obtidos (32). As respostas foram diversas, como: *“[...] nos produtos de beleza e roupas”*; *“[...] in the cosmetics”*; *“[...] in the waiting room”*. Pelas respostas, pode-se inferir que os alunos tiveram dificuldades de encontrar essa informação e ler o triângulo apresentado pelo designer, que representa, em ordem decrescente, o percentual de cada um e o local onde as compras acontecem. Por mais que os elementos estejam claros e significativos, ainda houve dificuldade nesta questão. Talvez tenha faltado experiência dos leitores como “navegadores” (SERAFINI, 2014).

Segue a quinta pergunta: *“What type of items are men the most likely and the least likely to buy? How about women? Write your answer*

SUMÁRIO

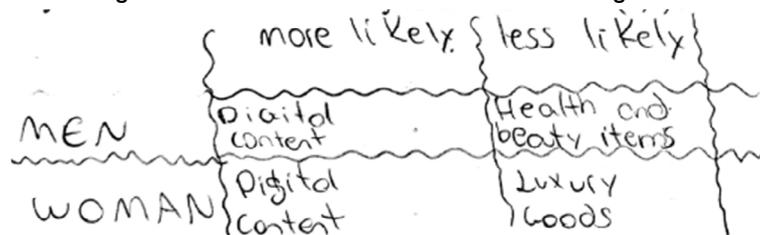
in an easier way to be understood. De maneira geral, a questão foi respondida satisfatoriamente, e os alunos realizaram as devidas comparações, tendo como base o gráfico/*design* apresentado pelo produtor textual. Das 32 respostas, vinte alunos responderam à questão de forma diferente da tradicional, fazendo esquemas. Percebe-se que eles se arriscaram a um fazer diferente. Tradicionalmente, o que impera na escola são respostas com textos corridos/verbais, o que foge do padrão pode ser considerado uma infração, ocasionando, em alguns casos, em uma nota baixa. Para Kalantzis e Cope (2012, p. 5), o ensino tradicional do letramento alfabético precisa ser habilmente suplementado por uma aprendizagem rigorosa sobre o *design* multimodal dos textos. A seguir, apresento imagens de duas respostas que fogem do padrão tradicional.

Figura3 – Amostra de atividades – Leitura de infográfico



Fonte: Souza (2019).

Figura 4 – Amostra de atividades – Leitura de infográfico



Fonte: Souza (2019).

SUMÁRIO

Com base nos dados, infere-se que os vinte alunos podem ter iniciado um processo de ressignificação, entendendo que existem outras formas de transmitir os significados, como foi o caso, de forma imagética.

Segue a sexta pergunta: *“According to the survey, which item women purchase more than men on mobile? Why does it happen? Give your opinion about it”*. Todos os alunos acertaram essa questão! Conseguiram perceber que se trata de uma questão cultural, pois se acredita que a mulher é mais vaidosa que o homem. Mas o participante lago acredita *“[...] que isso vai mudar de acordo com o tempo”*. Os alunos conseguiram relacionar o texto com suas vivências e experiências e se posicionarem diante da mensagem. Lacie disse: *“[...] according to survey, women purchase more health and beauty items than men on mobile. I think that it happens because a social construction that the men cannot worry about health and appearance and that is a women characteristic”*. A participante Estéfani reconhece que essa questão é *“[...] a stereotype constructed socially”*.

A partir das respostas, pode-se dizer que os aprendizes atuaram como “leitores intérpretes” (SERAFINI, 2012, p. 160), à medida que foram construindo significados por meio das fontes disponíveis, tendo como base os elementos visuais, verbais e *layout* do textual. É importante pontuar que nessa perspectiva os significados não estão prontos no texto, mas são construídos pelo leitor; diferentes leitores podem atribuir diferentes significados a um mesmo texto, pois não existe uma verdade absoluta, e sim uma gama de interpretações. Nesse sentido, pode-se dizer que os alunos se envolveram com as práticas de letramento, que, para Kress (2003, p. 240), *“[...] é inteiramente social, cultural e pessoal”*.

A última pergunta foi uma tentativa de sintetizar as interpretações, com base no infográfico, foi perguntado: *“According to the text, who is more likely to purchase on mobile: a man or a woman? How did you find it? What elements from the text helped you to get the answer?”* Foi possível aos alunos inferirem que o homem realiza mais compras pelos *smartphones* que a mulher. Foi perguntado a eles quais os elementos os ajudaram a chegar a essa conclusão, e as respostas foram bem parecidas. Para a participante Letícia, ela foi auxiliada pelas *“[...] cores, as proporções de tamanho, os gráficos com as informações*

SUMÁRIO

em porcentagem”. A participante Estéfani disse: *“I founded analysing the elements of the infographic. The colors, numbers, and pictures”*. Na visão da participante Catarina “[...] a questão da porcentagem, do tamanho do círculo e das cores, ajudou na interpretação do texto”.

A partir daí, deduz-se que houve a atuação dos alunos no que se refere à posição de “leitores navegadores” (SERAFINI, 2014). Foi necessário que o leitor navegasse no *layout* do texto para interpretá-lo. As cores, os gráficos, as figuras geométricas ajudaram a produzir significados, como dito por eles. Aqui, não se tem um caminho de leitura pré-definido, cada leitor segue o dele. Os alunos souberam combinar o código verbal com o não verbal, a fim de construir sentido ao texto lido.

A resposta não estava explícita no texto, era necessário analisar todos os elementos, como dito por Estéfani. Pode-se dizer também que os leitores atuaram como “leitores *designers*” (SERAFINI, 2014), pois foram capazes de organizar a leitura, navegando, interpretando, articulando e moldando os recursos disponíveis, seguiram seu caminho de leitura e extraíram significados dos textos, não localizaram apenas.

Acredito que os leitores foram “leitores interrogadores” (SERAFINI, 2014). Para o autor, o leitor como interrogador considera os elementos imagéticos dos textos, incluindo bordas, fontes, design gráfico, cores e o público-alvo para quem o texto foi produzido; essa questão pode ser observada a partir das respostas dos alunos: Lacie: “[...] *the colors, numbers, and Picture*”; e Ashley *“Cores, as proporções de tamanho, os gráficos”*; e, Estéfani “[...] *tamanho do círculo e das cores*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como discutido neste capítulo, nos conjuntos multimodais todos os modos de significação precisam ser considerados durante a prática de leitura: não somente o código verbal! Essa proposta buscou

conscientizar os alunos, do contexto investigado, sobre essa questão promovendo práticas de leitura que os levassem a interagir com os diversos elementos contidos em um texto - o infográfico.

Foi possível perceber que a atividade possibilitou um maior entendimento por parte dos alunos sobre o papel dos diversos modos semióticos na produção de sentido. Assim, observar cores, imagens, linhas, dimensões, enfim, todo o *layout* textual, é importante. A atividade favoreceu o entendimento que, para leitura desses textos contemporâneos, não há uma ordem predefinida de leitura – da esquerda para direita, de baixo para cima. A lógica de leitura é estabelecida pelo leitor.

Durante a prática de leitura, os alunos foram além da decodificação do código verbal e simples localização de informação. Eles fizeram inferências, comparações, relacionaram a mensagem com os seus conhecimentos de mundo e integraram os elementos visuais presentes no texto ao código verbal.

REFERÊNCIAS

DESCUBRA ideias sobre Mulheres. Pinterest, n. d. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/4714774582255261/>. Acesso em: 04 jun. 2017.

FREEBODY, P.; LUKE, A. Literacies programs: debates and demands in cultural context. *Prospect: Australian Journal of TESOL*, v. 5, n. 7, p. 7-16, 1990.

JEWITT, C. Multimodality, “reading” and “writing” for the 21st century. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, London, v. 26, n. 3, p. 315-332, 2005.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 2012.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: literary learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 182-202.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. *Reading images: The Grammar of Visual Design*. 2 ed. London; New York: Routledge, 2006.

SERAFINI, F. Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts. *Journal of Adolescent&Adult Literacy*, s. l., v. 54, n. 5, p. 342-350. 2011. Disponível em <http://frankserafini.com/publications/serafini-jaal.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2018.

SERAFINI, F. Reading multimodal texts in the 21st century. *Research in the schools*, s. l., v. 19, n. 1, p. 26-32. 2012. Disponível em: <http://www.frankserafini.com/publications/serafini-lit_in_21st_centur.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2015.

SERAFINI, F. *Reading the visual: an introduction to teaching Multimodal Literacy*. New York: Teachers College Press, 2014.

SOUZA, Sheila. A. "Eu aprendi usar outras ferramentas também": A construção de significados por meio de práticas de leitura e produção de textos multimodais em inglês no ensino médio. Tese de doutorado. Centro Federal de Educação Técnica e Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2019.

SUMÁRIO

12

Míriam Rabelo Gontijo

**MULTIMODALIDADE
PARA O DESENVOLVIMENTO
DOS MULTILETRAMENTOS
NAS AULAS DE INGLÊS:
um estudo de caso em uma escola
pública de Divinópolis/MG**

SUMÁRIO

RESUMO:

Este estudo busca discutir a multimodalidade no ensino de língua inglesa (LI) e as possibilidades de desenvolvimento dos multiletramentos pelos recursos multissemióticos. Como estudo de caso, foi proposta uma análise acerca das percepções de alunos do terceiro ano do ensino médio regular de uma escola pública de Divinópolis – MG sobre sua própria aprendizagem após participarem de uma atividade envolvendo a multimodalidade durante suas aulas de inglês. Para isso, foi realizada uma pesquisa-ação em que a professora-pesquisadora aplicou uma atividade multimodal e os alunos tiveram a oportunidade de dar sua opinião por meio de um questionário de análise qualitativa. Além dos dados gerados pelo questionário, corroboraram para a pesquisa os apontamentos feitos no diário reflexivo da docente. Os resultados mostraram que a atividade multimodal permitiu uma interação entre os alunos que, em sua maioria, se mantiveram interessados durante toda a aula. Todos eles, sem exceção, relataram ter aprendido mais e de forma mais prazerosa por meio da atividade multimodal.

PALAVRAS-CHAVE: Percepções; Aprendizagens; Multimodalidade; Multiletramentos.

INTRODUÇÃO

Ensinar inglês nas escolas regulares brasileiras tem sido um desafio para docentes da área. Impera, nesses ambientes, a crença de que não se aprende inglês nas escolas regulares (BARCELOS, 2006). Nesse contexto de improdutividade do ensino de uma língua estrangeira, torna-se importante repensar as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula, considerando as transformações ocorridas no mundo globalizado atual.

As diversas esferas sociais no âmbito da comunicação, têm, cada vez mais, se caracterizado como multimodais e são possibilitadas pela comunicação em rede. Com base nessa realidade, Silva e Araújo (2015) apontam para a relevância dada à comunicação visual na sociedade contemporânea. Kress e Van Leeuwen (2001), autores que tecem importantes reflexões acerca da semiótica e dos recursos semióticos, encaram as formas de comunicação imagéticas com a mesma importância dada às formas linguísticas.

Na visão de Kress (2000), todo texto é multimodal, já que existe nele mais de um modo de produção de significados, como o código verbal, as imagens, os recursos gráficos, os gestos, os sons, as cores, dentre outros. No entanto, em diversas situações, tais recursos são pouco valorizados nas práticas pedagógicas, resultando em aulas "monomodais", mesmo quando existem possibilidades de se explorar recursos diversos nos materiais didáticos utilizados pelos docentes. Imagens, sons e cores, dentre diversos outros recursos, poderiam ser amplamente utilizados com finalidades didáticas e explorados no intuito de tornar as aulas mais significativas e fomentar o letramento visual e crítico dos alunos de LI, que precisam dessas novas habilidades de leitura.

O interesse para a confecção deste artigo se deu após a primeira aula da professora-pesquisadora nas turmas do terceiro ano do ensino

SUMÁRIO

regular público. Embora fossem turmas formandas, havia uma apatia generalizada e poucos alunos aceitavam participar de atividades em que fosse preciso se posicionar sobre algum assunto ou pronunciar qualquer palavra em LI. Na tentativa de compreender os desejos e necessidades da turma e de melhorar a participação dos alunos nas aulas, a docente propôs aos estudantes que participassem de uma pesquisa para que ela conseguisse preparar aulas de acordo com seus interesses.

Além do motivo acima exposto, em Gontijo (2018), a autora deste artigo propôs um estudo que objetivou analisar narrativas de *Histórias de Vidas* de docentes de Divinópolis MG, na tentativa de compreender o mal-estar vivenciado por esses docentes em salas de aula e discutir os principais problemas encontrados nas escolas públicas da referida cidade. Os resultados mostraram que os docentes se sentem frustrados e desvalorizados pela indisciplina, pelo desinteresse de alunos e por perceberem que falta alguma clareza acerca do que propõem os documentos oficiais que regem o ensino de LI. Além disso, os docentes parecem acreditar que não poderão ensinar nas precárias condições em que se encontram seus alunos e as escolas públicas brasileiras.

Desse modo, no intuito de avançar as discussões de Gontijo (2018), especificamente sobre o desinteresse de alunos quanto às aulas de LI, que foi um dos fatores de desgaste mencionados pelos professores participantes da pesquisa, objetiva-se, no presente artigo, discutir a multimodalidade no ensino de LI como uma tentativa de explorar diferentes possibilidades para o ensino de inglês nas escolas públicas, visando a uma aprendizagem significativa e ancorada nos multiletramentos. Para isso, foi realizada uma pesquisa-ação com os alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública de Divinópolis MG.

Por meio da aplicação da pesquisa, objetivou-se responder à seguinte pergunta-norteadora do estudo: *o que alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública de Divinópolis – MG*

SUMÁRIO

perceberam sobre sua própria aprendizagem após participarem de uma atividade multimodal nas aulas de língua inglesa? A atividade proposta aos alunos participantes da pesquisa foi desenvolvida a partir de um processo dinâmico que integrou diversos elementos multissemióticos que constituíram os textos utilizados. Por meio de uma análise qualitativo-interpretativista das respostas dos alunos participantes e da observação pessoal da professora-pesquisadora, foram tecidas algumas considerações acerca do uso da multimodalidade para o desenvolvimento das competências em LI.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para melhor compreensão acerca da temática deste estudo e de suas teorias, o referencial teórico foi dividido em duas subseções. A primeira traz uma discussão acerca da relevância dos recursos multimodais para a compreensão das novas habilidades de leitura, enquanto a segunda aponta as possibilidades do trabalho com multimodalidade para o desenvolvimento dos multiletramentos.

RECURSOS MULTIMODAIS PARA A COMPREENSÃO DAS NOVAS HABILIDADES DE LEITURA

Diversas têm sido as transformações ocorridas na sociedade nos âmbitos social, econômico, comunicativo, epistemológico, dentre outras áreas. A revolução tecnológica tem provocado alterações em nossas percepções de tempo e espaço, promovendo uma interconexão global (COPE; KALANTZIS, 2006). Com isso, o comportamento das

pessoas e as práticas sociais mudaram, permitindo haver, hoje, uma comunicação mais dinâmica, que possibilita fazer compras *online*, utilizar *internet banking* e correio eletrônico, além de aplicativos de mensagens instantâneas e redes sociais. Tudo isso tem modificado as práticas comunicativas, exigindo dos cidadãos novas habilidades de leitura.

Monte Mór (2008) e Kress (2007), para citar alguns autores, discorrem sobre essas alterações ocorridas nas últimas décadas e expõem o fato de os hábitos de leitura terem sido modificados em virtude da exposição a práticas comunicativas inéditas, carregadas de novas modalidades, que possibilitam movimentos mais imprevisíveis e menos lineares e sistematizados.

Nesse cenário, um aprendiz de línguas precisa compreender a necessidade de conseguir se comunicar em ambientes diversos, que exigem interações variadas e cujos textos são multissemióticos. Para isso, o aluno precisará ter conhecimento acerca dos modos semióticos ali presentes e compreender que a combinação dos recursos multimodais depende de seus contextos e de propósitos específicos. Por esse motivo, é importante que práticas de análise crítica, bem como de produção de textos multimodais, sejam propiciadas nas salas de aula (ROJO, 2012).

Van Leeuwen (2005) define recursos semióticos, ou multimodais, como ações e artefatos utilizados para fins de comunicação, sejam eles produzidos fisiologicamente, por meio de gestos e expressões faciais, ou por meios tecnológicos, como caneta e papel. Assim, ele deixa claro que os recursos semióticos vão além do discurso, da escrita e dos desenhos. O autor acredita, ainda, que se lança mão dos recursos semióticos conforme especificidades do contexto, assumindo a Teoria Semiótica Social da Comunicação Visual, baseada na linguística Sistêmico-Funcional formulada por M.A.K. Halliday, que compreende os textos numa perspectiva multimodal (CARVALHO, 2013).

SUMÁRIO

Callow (2014) complementa que os significados comunicativos nessa perspectiva teórica baseada nos estudos linguísticos e na semiótica social são construídos, compartilhados e desafiados por meio do uso de vários modos, como a fala, a imagem, o som, o gesto, a tipografia e a imagem em movimento. Assume-se assim, de fato, a multimodalidade.

Sobre a linguagem escrita, especificamente, Van Leeuwen (2011) expõe que na contemporaneidade não se pode compreendê-la em sua totalidade sem se considerar, também, fatores como o seu *layout*, tipografia e cores. Essas conclusões do autor levaram ao desenvolvimento de uma área de investigação sobre a integração de diferentes modos semióticos e na maneira como eles se integram em textos multimodais e em eventos comunicativos.

O termo multimodalidade surgiu na década de 1920. Em princípio, estava associado ao campo da Psicologia da Percepção, e expressava o efeito que as diferentes percepções sensoriais têm umas sobre as outras. Com o passar do tempo, o sentido de multimodalidade foi ampliado por linguistas e analistas do discurso e passou a significar o uso integrado de diferentes recursos comunicativos, como a linguagem escrita, a imagem, o som e a música em textos multimodais e eventos comunicativos (VAN LEEUWEN, 2011). Desse modo, a abordagem semiótica se refere ao estudo geral da semiose, que envolve processos e efeitos da produção e reprodução, recepção e circulação dos significados em todas as suas formas, por todos os tipos de agentes de comunicação.

Rojo (2012) aponta que a multimodalidade entende que os modos semióticos têm sido influenciados pelos usos sociais, culturais e históricos para a realização de funções sociais. A interação entre modos é significativa e constrói o sentido dos textos. Assim, para compreensão desses textos, que na visão de Kress (2000) são sempre multimodais, é necessário que as pessoas conquistem habilidades que ultrapassem as competências comunicativas de ler e escrever, buscando e fomentando a habilidade de ler imagens e de

SUMÁRIO

ler o mundo. É imperativo, portanto, na visão de Rojo, que os alunos, para exercerem sua cidadania, desenvolvam o letramento visual, que está relacionado ao conceito de multiletramentos, no que se refere à “multiplicidade cultural das populações e à multiplicidade semiótica de constituição dos textos” (ROJO, 2012, p. 13).

MULTIMODALIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DOS MULTILETRAMENTOS

Soares (2012) pontua que letramento é a apropriação de leitura e escrita no contexto social de forma significativa, em um processo que não é neutro e constrói-se em práticas de leitura e escrita. Desse modo, é relevante que sejam desenvolvidas, nos discentes, competências relacionadas às práticas de letramento, considerando a linguagem em suas combinações semióticas. Os multiletramentos exigem e incentivam a preparação de um aluno crítico, autônomo, sujeito de sua aprendizagem e criador de sentido.

Os entendimentos que abrangem o termo letramento não são capazes de abarcar todas as transformações do mundo contemporâneo e seus reflexos no ambiente educacional. Foi por esse motivo que no ano de 1994, como elucidada Silva (2011), dez pesquisadores, pertencentes às áreas educacionais e de estudos sociais, se reuniram para tratar do percurso dos letramentos perante uma sociedade em constante mudança.

O grupo, chamado de *New London Group*, concluiu que o sistema educacional contemporâneo necessitava de transformações para que fosse possível acompanhar a constante evolução da sociedade, já que, para eles, os letramentos passaram a abarcar uma dimensão muito maior ao que já era definido. Diante dessa nova

visão, os autores apontam os motivos que os levaram à escolha do termo multiletramentos. Eles pontuam que se trata de uma palavra que descreve dois argumentos relevantes sobre o que se deve considerar frente à emergente ordem cultural, institucional e global. O primeiro argumento se engaja com a multiplicidade de canais e mídias de comunicação; o segundo, com a crescente saliência de diversidade cultural e linguística (NEW LONDON GROUP, 2006).

Nesse sentido, o conceito de multiletramentos vem abranger, a partir do que aborda o *New London Group* (2006), novos letramentos que se realizam por meio do acesso à informação, contando com propriedades multissemióticas. Como afirma Rojo (2012), o termo é dirigido à diversidade cultural em que a sociedade se encontra, bem como à construção e transmissão das informações por meio de ferramentas e símbolos diversificados, ou seja, da multiplicidade semiótica.

A autora argumenta que imagens e diagramas carregam de significados os textos contemporâneos na mesma proporção ou até mais que os escritos. Ela aponta, ainda, que isso não é recente; isso, em suas palavras, é o que se chama de “multimodalidade ou multissemiótica dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos” Ela complementa que “são textos compostos de muitas linguagens (modos, semiotes) e que exigem capacidades de práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

Em uma perspectiva global, que envolve a necessidade de reaprender a ler o mundo por meio de seus novos recursos multimodais, encontra-se, ainda, a necessidade de desenvolver a consciência crítica dos aprendizes. Para que a aprendizagem de uma língua estrangeira faça sentido, ela precisa ser apresentada aos alunos dentro de uma perspectiva que seja ancorada no letramento crítico. Para Pennycook (1994), uma pedagogia crítica possibilita a mudança social e o empoderamento dos mais fracos. Nesse sentido, o letramento crítico

SUMÁRIO

tem como objetivo, portanto, promover mudanças na escola e na sociedade para benefício mútuo. Com isso, possibilita-se a formação de cidadãos críticos e conscientes, que interagem entre si.

Nessa busca, valoriza-se a expressão dos alunos para a expansão da sua percepção sobre assuntos diversos, além do desenvolvimento de habilidades linguísticas (SANTOS, 2013). Na visão de Brydon (2011, p.105), o letramento crítico “inclui a capacidade de pensar criticamente, incluindo contextualização, análise, adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos dentro e além de sua comunidade”.

Silva e Araújo (2015) apontam que o fazer pedagógico é algo que requer problematizações, respostas e abandono do ensino da gramática pura e descontextualizada. O ensino é melhorado a partir de uma reflexão crítica da prática docente. Nessa perspectiva, o letramento visual também é importante, por permitir que o aluno consiga ler o mudo. Isso torna-se possível por meio da conscientização sobre como o código imagético funciona e como ele é usado na sociedade.

Baker (2012) aponta que o letramento visual se relaciona à capacidade de analisar e reconhecer imagens. Assim, assume-se que compreender as imagens é importante porque elas podem ser utilizadas para persuadir e influenciar pessoas. Com a exploração das imagens presentes nos variados materiais didáticos, os professores podem ajudar os alunos a compreenderem a linguagem visual, fomentando seu letramento visual.

Além do desenvolvimento dos letramentos linguístico, crítico e visual, destaca-se, ainda, o digital, “já que não há como negar que as práticas de leitura e escrita na contemporaneidade sejam mediadas por uma tecnologia digital”. Nesse contexto, o letramento envolve considerar a presença (e apropriação) das tecnologias digitais nas atividades cotidianas (VIDOTTI DE REZENDE, 2016, p.101).

SUMÁRIO

Portanto, a multimodalidade pode propiciar aos alunos de uma segunda língua momentos importantes de reflexão e aprendizagem por meio de seus recursos multimodais diversos. Cores, sons, gestos, fontes e imagens, para citar alguns modos semióticos, podem ser fontes inesgotáveis de recursos didáticos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação por envolver uma análise de práticas escolares, em que a pesquisadora é a própria professora. A importância da pesquisa-ação está na busca pela reflexão sobre as próprias práticas pedagógicas, na procura por meios de provocar mudanças em suas ações, com o objetivo de superar as dificuldades que se apresentam em sala de aula.

Segundo Tripp (2005, p.445), “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Assim, a proposta desta pesquisa seu deu por interesse da própria autora em desenvolver suas práticas pedagógicas em sua área de atuação.

Optou-se por trabalhar com turmas do 3º ano do Ensino Médio, compostas por jovens de faixa etária entre 17 e 18 anos, matriculados no turno matutino, num total de 47 alunos. No entanto, como a atividade foi dividida em duas aulas e alguns alunos estiveram ausentes em uma das aulas, os questionários, semiabertos, foram aplicados apenas aos discentes que estiveram presentes nas duas aulas, totalizando 12 alunos no 3º ano I (seis do sexo masculino e seis do sexo feminino) e 15 no 3º ano II (seis do sexo masculino e nove do sexo feminino). Tais turmas foram escolhidas pelo fato de os alunos estarem concluindo o ensino médio, mas ainda apresentarem baixo nível de proficiência em LI.

O estudo realizado esteve centrado na prática de leitura de textos multimodais, a partir do desenvolvimento de uma atividade que abrangia possibilidades múltiplas de desenvolvimento dos multiletramentos por meio de atividades multissemiótica. Ao final, os alunos preencheram um questionário aberto em que puderam discorrer sobre a atividade, relatando suas percepções sobre sua própria aprendizagem. Além disso, a professora relatou, em um diário reflexivo de aulas, as suas próprias percepções sobre o engajamento dos alunos nas atividades propostas. Por meio desse material foi possível identificar de que forma os alunos percebem sua aprendizagem quando são utilizados e explorados os recursos multimodais.

APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA E ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção apresenta, além da proposta didática e seus objetivos, a análise dos dados realizada a partir dos instrumentos de geração de dados: a) o questionário preenchido pelos alunos acerca de suas percepções sobre o ensino por meio do uso da multimodalidade; e, b) o diário reflexivo da professora-pesquisadora. Sendo assim, as informações aqui expostas apresentam o ponto de vista dos alunos e da professora. A segunda seção se destina à reflexão sobre as percepções contidas no diário reflexivo da professora-pesquisadora; por fim, na terceira subseção, são tecidas as observações realizadas a partir dos questionários respondidos pelos alunos ao final da atividade.

PROPOSTA DIDÁTICA: CONTEXTUALIZAÇÃO E OBJETIVOS

No intuito de compreender as possibilidades originadas pela multimodalidade nas turmas selecionadas, traçou-se um plano de aulas que permitiu um trabalho multissemiótico, no intuito de promover multiletramentos, como o linguístico, visual, digital e crítico. Para isso, foi escolhida uma atividade com o uso de música.

Como a autora deste texto tornou-se professora nomeada pelo estado ao final do ano para atuar nas turmas do ensino médio, quando os discentes já estavam cansados e dispersos pela iminência das férias, a escolha pelo trabalho com esse gênero se deu pela tentativa de aproximação com a turma, já que a música propicia, além de discussões sobre aspectos linguísticos e culturais, o desenvolvimento da sensibilidade dos alunos (ROSIN; TINOCO, 2005). Isso permitiu explorar suas experiências e habilidades criativas

A música selecionada foi uma canção de *reggae*, composta por Bobby McFerrin e cantada por Bob Marley. Essa escolha se deu por este ser um ritmo suave e, ao mesmo tempo, dançante, além de abordar temas sociais relevantes para o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos.

A atividade completa foi preparada para ser ministrada em duas aulas. Durante sua elaboração, procurou-se pensar em modos de se desenvolver letramentos múltiplos por meio de uma abordagem comunicativa que considerasse o uso das multimodalidades. Para isso, os alunos foram levados a construir, de forma colaborativa, um mapa mental, além de trabalharem com sons e imagens por meio da música e imagens exibidas em *Power Point* que ilustravam palavras e trechos pertencentes à canção. O planejamento da atividade está exposto abaixo:

SUMÁRIO

QUADRO 1: Planejamento da proposta didática

ATIVIDADE COM MÚSICA

Turmas: 3º anos I e II

Tempo previsto: 2 aulas de 50 minutos

Tema: Coping with social and personal problems

Objetivos:

- Desenvolver o letramento crítico e linguístico dos alunos por meio da reflexão acerca dos problemas sociais.
- Desenvolver o letramento linguístico dos alunos por meio da compreensão da letra e desenvolvimento da oralidade pela música *Don't Worry – Be Happy*, de Bobby Mc Ferrin, cantada por Bob Marley.
- Desenvolver o letramento visual, linguístico e crítico por meio do PPT contendo a letra relacionada a imagens.
- Desenvolver o letramento digital e crítico por meio da permissão e orientação para uma utilização eficaz do *smartphone* para pesquisas *online*, durante a aula, sobre o cantor, compositor e outros pontos relacionados à canção.

Aula 1:

Operacionalização:

- Colocar no quadro as seguintes perguntas, dispostas desta mesma forma:

What problems
does society
face today?

What problems
do you face?

Who helps you
solve your
problems?

- Debater com os alunos alguns dos problemas sociais que eles consideram mais sérios e escrever os tópicos principais no quadro, organizando um mapa mental de vocabulário em língua inglesa.
- Na sequência, os alunos serão questionados sobre os problemas que os excessos de preocupações também causam, como depressão, suicídio, não aceitação de si e do outro, dentre outros que emergirem nas discussões.
- Em seguida, a turma será dividida em grupos de 4 alunos
- A letra da música "*Don't worry, be happy*", cortada em tiras, será entregue aos grupos. Ao ouvir a canção, os alunos deverão ordená-la. Para isso, a música será tocada quantas vezes forem necessárias.
- A oralidade será trabalhada conforme interesse dos alunos.

Aula 2:

- Projetar os slides com a letra da música ilustrada para melhor compreensão do vocabulário novo na tentativa de manter uma aula comunicativa e, ao mesmo tempo, promover reflexões por meio do letramento visual. Apresentar ainda dados e curiosidades do compositor e do cantor e pedir que os alunos pesquisem outras informações por seu smartphone.
- Orientar os alunos quanto aos tipos de sites, auxiliando-os na busca de informações em sites confiáveis.
- Promover o letramento linguístico por meio de perguntas sobre as imagens e sua relação com a música.
- Ao final, ler a letra da música com os alunos para demonstrar aspectos da oralidade.
- Ao fim, tocar novamente a música para que os discentes possam cantar com maior segurança acerca do vocabulário e pronúncia.

REFLEXÕES SOBRE AS PERCEPÇÕES DO DIÁRIO REFLEXIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA

Esta subseção se destina a analisar as percepções narradas no diário reflexivo da docente acerca de cada parte da atividade proposta. Todo o detalhamento da participação e engajamento dos alunos nas atividades foi anotado como rascunho, em um caderno, e, em seguida, transcrito em documento do *word*. As principais partes analisadas foram: a) a confecção do mapa mental; b) o desafio de ouvir e montar a música de forma colaborativa; c) o momento de relacionar imagens e texto escrito; e, por fim, d) o fechamento da atividade: momento de cantar juntos e conhecer mais sobre a oralidade em LI.

A CONFECÇÃO DO MAPA MENTAL

No início da aula 1, os alunos foram instigados a construir um mapa mental que expusesse alguns dos problemas sociais brasileiros e também pessoais, que os jovens de sua idade geralmente têm. Foi

solicitado, ainda, que mostrassem quem são as pessoas a quem eles recorrem em caso de problemas.

Como tratava-se da segunda aula da professora na turma, foi dito a eles que caso quisessem falar sobre algum problema e não soubessem dizê-lo em inglês, poderiam dizer em português e a docente os ajudaria, ou poderiam procurar pelos termos no dicionário físico ou *online* em seus *smartphones*. A turma construiu, em conjunto, um mapa mental bem completo para responder à primeira pergunta - *What problems does society face today?* - e os termos principais possibilitaram diversas ramificações, como: *public security*, que abrangeu as palavras *violence*, *raipe*, *crimes* e *sexual harassment*; *health*, que puxou palavras como: *bad doctors*, *lack of medicine* e *bad hospitals*; *education*, que envolveu *precarious schools*, *unqualified teachers*, *low wages*; *enrironmental problems*, como *pollution*, *lack of water* e *deforestation*. Todos esses termos foram discutidos e anotados no quadro.

Na segunda pergunta, que questionou sobre problemas pessoais, os alunos pesquisaram e mencionaram termos como: *bullying*, *depression*, *lack of opportunities*, *problematic families*, *loneliness*, *false friends and abusive partners*. Já na terceira questão, sobre a rede em que os discentes encontram apoio quando eles se encontram com problemas, os termos mencionados foram: *Family*, *parentes* (embora nem todos tenham concordado que os pais oferecessem ajuda), *friends*, *teachers*, *psychologists*, *doctors*. Houve participação de toda a turma para procurar os termos em inglês durante todo o momento da construção do mapa mental. Os principais meios de consulta foram seus *smartphones*. Apenas dois alunos utilizaram dicionários físicos, que pegaram na biblioteca no momento da aula.

Foi interessante observar que, ao citar os problemas pessoais, os alunos compartilharam, atitudes tomadas ao longo de sua vida que mostravam um certo empoderamento, enquanto outros relataram que se encontravam em situações difíceis, similares às que os colegas

SUMÁRIO

havam enfrentado, possibilitando um repensar de suas atitudes perante seus problemas. Houve, uma boa participação da turma, que se sentiu à vontade para perguntar termos específicos em inglês e dialogar harmoniosamente, mesclando inglês e português. Os resultados confirmaram as ideias de Pennycook (1994), nas quais a pedagogia crítica faria com que as aulas de inglês se tornassem espaços de reflexão.

Desse modo, a construção do mapa mental colaborativo objetivou desenvolver, além do letramento linguístico, o letramento crítico. Observou-se que a meta foi cumprida, uma vez que nas atitudes dos alunos percebeu-se a capacidade de pensar coletivamente e criticamente, por meio da interação entre os indivíduos dentro e para além de sua comunidade, conforme mencionado por Brydon (2011).

Sobre o vocabulário construído, os alunos anotaram em seus cadernos e foi feito um trabalho de pronúncia e confecção individual de frases simples com algumas dessas palavras, objetivando desenvolver melhor o letramento linguístico.

O DESAFIO LINGUÍSTICO: OUVIR E MONTAR A CANÇÃO COLABORATIVAMENTE

Foram entregues aos grupos formados em sala as tiras de papel que, juntas, formariam a letra da música. No momento de ouvir e montar a música, a turma ficou bastante atenta e trabalhou em equipes, em colaboração uns com os outros. Um grupo, no entanto, pareceu desconfortável, alegou não compreender nada e ameaçou parar de tentar. A professora posicionou-se ao lado do grupo e auxiliou nos primeiros passos. A turma pediu que repetisse a canção algumas vezes para que conseguissem montá-la. Ainda assim, alguns grupos não conseguiram montá-la completamente, embora tenham conseguido juntar a maior parte da canção.

Percebeu-se que o engajamento foi diferente nas turmas I e II. Os alunos do 3º I mostraram-se mais animados e participativos durante toda a atividade, que ocorreu no segundo horário (no primeiro dia) e no quarto horário (no segundo dia). O 3º II demonstrou menos interesse no início do horário (1º horário), mas animou-se no decorrer da atividade. No segundo dia (último horário), ocorreu o mesmo. Considerando a complexidade presente no ensino de línguas, acredita-se que as aulas no primeiro horário e no último colaboraram para que a atividade tenha demorado um pouco mais a se desenvolver, visto que os alunos chegam bastante desanimados na escola e leva um tempo até que se ajustem às atividades propostas.

O objetivo desse momento da atividade foi o de promover o letramento linguístico e a habilidade de ouvir em inglês. Os alunos do grupo que mencionaram não estarem acostumados a ouvir em inglês, disseram ser este o motivo de não terem conseguido montar a música facilmente. No entanto, mostraram-se satisfeitos com o resultado da atividade e com a escolha da canção.

RELACIONANDO TEXTO E IMAGEM

Para a aula 2, foram preparados *slides* com a letra da música ilustrada. O objetivo deste exercício foi estimular o letramento visual em virtude da importância de se aprender a relacionar os recursos multimodais, conforme aponta Van Leeuwen (2005). Buscou-se, nesta atividade, uma análise ampla das imagens propostas, como sugeriu Baker (2012), quando apontou que o letramento visual é importante por compreender que as imagens podem ser utilizadas para persuadir e influenciar pessoas, e que os professores podem ajudar os alunos a compreenderem a linguagem visual para adotarem posturas mais políticas e críticas.

No entanto, no início da aula na primeira turma, ao se projetar os *slides* e iniciar as discussões, o grupo se fechou e se tornou menos participativo. Percebeu-se que os alunos ficaram assustados com as perguntas direcionadas a eles sempre em inglês. Relataram novamente não estarem acostumados com “esse tipo de aula”. Por esse motivo, a professora-pesquisadora tornou a dizer que caso não soubessem se expressar em inglês, poderiam fazê-lo em português e, a partir daí o “como dizer em inglês” seria trabalhado em conjunto. Por vezes, os alunos pediram que a docente falasse em português, ao que foram parcialmente atendidos.

Verificou-se, portanto, que as turmas, além de não estarem acostumadas com o uso de uma segunda língua em sala de aula, não estavam habituadas a ler textos não verbais e relacioná-los aos verbais nas aulas de LI. Ao longo das discussões, os aprendizes adquiriram maior confiança e participaram mais da atividade, fazendo tentativas de uso da língua-alvo. Ao trabalhar as últimas imagens, muitos alunos já opinavam espontaneamente, mesmo que não completamente em LI, já que lhes faltava o nível de proficiência para fazê-lo. Foi interessante observar que muitos discentes se lembraram e retomaram os termos aprendidos pelo mapa mental construído anteriormente ao tentarem ler os textos não verbais.

Desse modo, embora tenha havido relatos de dificuldades em falar inglês e compreender a fala da docente, os alunos pareceram aprender o que a música dizia, o que pôde ser percebido por relatos como: “entendi, gostei dessa parte” e “vou usar essa parte no meu *status* de *whatsapp*”.

Outro momento importante, ainda nesta parte da atividade, foi o da tentativa de desenvolvimento do letramento digital, por meio do uso do *smartphone*, pelos alunos. Objetivou-se fomentar a autonomia dos aprendizes por meio da orientação de como buscar *sites* confiáveis para saber sobre o cantor e compositor da canção e dados gerais sobre sua vida e morte. A professora-pesquisadora preocupou-se, ainda, em instruir sobre como buscar por termos em inglês na internet.

SUMÁRIO

Essa atitude buscou implementar no ensino de LI, a ideia de Rezende (2016), sobre não ser possível negar que práticas de leitura e escrita na atualidade são mediadas por uma tecnologia digital. O que cabe ao docente, neste momento, é mostrar aos alunos como se apropriar dessa tecnologia para melhorar seu processo de aprendizagem.

O FECHAMENTO

O momento final, de prática de pronúncia e de cantar a música juntos foi animado. A professora-pesquisadora percebeu como positiva a interação do grupo e a escolha da canção após ver que os alunos mexiam calmamente partes do corpo, ensaiando uma dança tranquila. Além disso, os aprendizes empenharam-se em seguir a letra e pronunciar bem as palavras. Elogiaram a escolha da canção e o fato de Bob Marley e Bobby Mc Ferrin tratarem de assuntos sociais, dizendo que são artistas “do bem”.

Por meio das anotações do diário reflexivo, acredita-se que o uso de recursos multimodais para a aplicação da atividade de música tenha sido positivo. Ao final, os alunos questionaram o que seria visto na próxima aula, o que demonstrou o seu interesse e motivação para continuarem aprendendo. Dessa forma, principalmente ao se considerar o baixo nível de proficiência em que os alunos se encontravam, conclui-se que a participação nas atividades foi muito produtiva, gerando resultados satisfatórios.

A PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE MEIOS MULTIMODAIS PARA AULAS DE LI

Após a finalização da atividade, os alunos foram convidados a preencher um questionário sobre as aulas, contendo perguntas que incluíam: a) uma pergunta fechada, com opções para os alunos marcarem os recursos que haviam percebido terem sido utilizados pela professora no decorrer das atividades; b) uma pergunta aberta que questionava se eles haviam aprendido e discutido assuntos além de vocabulário e gramática, no intuito de perceber se o letramento crítico proposto havia sido desenvolvido; c) uma pergunta aberta que indagava se eles já haviam tido aulas com uso de multimodalidade nas aulas de LI durante sua vida escolar; e, por fim, d) uma pergunta aberta que procurava sondar se eles sentiam que haviam aprendido melhor por meio de recursos variados, como a atividade proposta.

A primeira pergunta foi pertinente por procurar perceber se o aluno tinha consciência da quantidade de meios multissemióticos que haviam sido utilizados em uma mesma aula. As opções para marcar incluíam: imagens, som, texto escrito, gestos, recursos gráficos, e um espaço após a palavra outros, em que os alunos poderiam escrever o recurso percebido. Dos 27 alunos, 20 marcaram todos os itens, com exceção dos recursos gráficos. Provavelmente não perceberam que um mapa mental ou as fontes do *power point* são recursos gráficos.

Na segunda questão, sobre as discussões além de gramática e vocabulário, 25 alunos citaram os problemas sociais e pessoais mencionados e discutidos no mapa mental; ou seja, eles perceberam que durante a aula buscou-se desenvolver o vocabulário e, ao mesmo tempo, discutir assuntos sociais relevantes.

Dos 27 discentes, 14 relataram não terem notado o uso de recursos multimodais nas aulas anteriores. Ao preencher esta parte, no entanto, percebeu-se que alguns alunos buscavam na memória por seus professores e, às vezes, mencionavam uns para os outros que determinado professor “era bom, porque havia trabalhado jogos”, ou “o professor x já deu música. Era bom” em suas palavras. Ou seja, os alunos lembraram-se dos seus professores pelas atividades multimodais que eles já haviam aplicado em sala; no entanto, foi possível perceber por seus comentários que tais atividades não faziam parte de sua rotina, isto é, eram bastante esporádicas.

Por fim, na questão aberta sobre a percepção dos discentes acerca de sua própria aprendizagem, todos os alunos, sem exceção, demonstraram, por meio de suas respostas e comentários, terem aprendido mais por meio da atividade multimodal. Dos 27 alunos, 17 apenas responderam com a palavra sim, afirmando terem aprendido melhor por meio das atividades multimodais; os outros 10 complementaram suas respostas com os dizeres expostos no QUADRO 2, abaixo:

Quadro 2: Complemento à resposta 3, referente à percepção sobre a própria aprendizagem

Percebi que em pouco tempo aprendi bem mais do que eu pensava.

Aprendi muito!

Percebi que desta maneira tive mais facilidade de aprendizado.

Em pouco tempo, pelo uso desses recursos, aprendi muito melhor.

Ficou muito mais fácil entender

Aprendi palavras novas e até algumas regras de inglês.

Ajudou na forma de aprender porque atrai muito mais a atenção

Ajudaram bastante a aprender

Ajudou melhor na concentração e na interpretação.

A aula ficou muito mais interativa e fácil de aprender.

Fonte: Elaborado pela autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo trouxe como ponto principal a discussão sobre um trabalho desenvolvido em aulas de inglês considerando a multimodalidade para o desenvolvimento dos multiletramentos. Por meio de uma pesquisa-ação, buscou-se obter a percepção dos alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública de Divinópolis – MG sobre sua própria aprendizagem após participarem de uma atividade multimodal nas aulas de língua inglesa.

As respostas obtidas pelo questionário e o detalhamento logrado pelo diário reflexivo da professora-pesquisadora, mostraram que houve engajamento por parte dos alunos no decorrer da aplicação da atividade, o que fez com que o momento fosse prazeroso e produtivo, permitindo uma boa interação entre os membros dos dois grupos pesquisados.

Além disso, a presença da multimodalidade na atividade proposta oportunizou o desenvolvimento dos multiletramentos, em especial o letramento visual, o crítico, o digital e o linguístico. Os alunos pareceram reconhecer as potencialidades da multimodalidade e mostraram-se abertos às possibilidades que se apresentam para além de uma abordagem gramaticista.

Espera-se que as considerações e reflexões tecidas neste artigo possam contribuir para futuros debates acerca do ensino e da aprendizagem de LI no contexto das escolas regulares públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

BAKER, F. W. *Media Literacy in the K-12 Classroom*. Washington, USA: ISTE, 1st edition. pp.42, 2012.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

BRYDON, D. Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. In: MACIEL, R. F. e ARAÚJO, V. A. (Orgs). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí, Paco Editora. p.105. 2011.

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

CARVALHO, Flaviane Faria. CAPÍTULO 1- Situando a semiótica social visual no quadro teórico das demais semióticas no âmbito da linguística. IN: CARVALHO, Flaviane Faria. *Temas Contemporâneos em Semiótica Visual*. Brasília: CEPADIC, p.1-12. 2013.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006.

GONTIJO, M.R. Desafios na docência de LI em escolas públicas: percepções e vivências nas narrativas de professores. *Revista X*, v. 13, p. 15-33, 2018.

KRESS, G. *Multimodality. Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, p.182-202, 2000.

KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London and New York: Routledge. 2001.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. New York: Routledge, 2007.

MONTE MÓR, W. Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives. In: *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*. N. 2, 2008.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006.

PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman., 1994.

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

ROSIN A. F.; TINOCO B. C. B. *O uso da música no Ensino de Língua Estrangeira para Licenciados de Letras Português/Alemão*. UFRJ, (mimeo), 2005.

SANTOS, R. R. P. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. *The ESpecialist*, v. 34, n.1 (1-23) 2013.

SILVA, M. Z. V.; ARAÚJO, A. D. A. Multimodalidade e ensino sob a óptica de professores de língua inglesa da escola pública. *Revista ANTARES*, v. 7, n.14, jul/dez. 2015.

SILVA, S. B. da. Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa. São Paulo. 2011. 243f. [Tese]. Em Estudos linguísticos e literários em inglês. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOARES, M. *Letramento: tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

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

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (ed.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. New York/London: Routledge, p. 668-682, 2011.

VIDOTTI DE REZENDE, M. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 94-107, jul. 2016

13

María Clara Maciel de Araújo Ribeiro
Ana Paulo Bezerra Matos de Azevedo
Telma Medeiros Souza

LEITURA CRÍTICA E MULTIMODAL: reflexões sobre projetos de intervenção na escola

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.547.309-326

SUMÁRIO

RESUMO:

Este texto discute a leitura na escola a partir de uma perspectiva crítica e multimodal. Considerando a necessidade de naturalização e consolidação dessa perspectiva na escola, o artigo apresenta dois projetos de intervenção educacional desenvolvidos em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental: o primeiro prioriza a exploração de elementos visuais em textos claramente multimodais, partindo de uma perspectiva crítica, enquanto o segundo prioriza o desenvolvimento da competência leitora crítica, assumindo uma perspectiva multimodal. O artigo conclui considerando a necessidade de se fortalecer tal perspectiva no interior da escola, dada às contribuições sociais advindas dela.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Multimodalidade; Projetos de intervenção; Perspectiva crítica.

PRIMEIRAS PALAVRAS

Entre a produção do conhecimento e a sua difusão há um considerável hiato. Isso pode ser observado quando nos damos conta de que o conhecimento sobre a linguagem avança a passos largos na universidade, mas chega à escola a passos miúdos. Isso se deve, em parte, à força da tradição que impera na instituição escola, mas também aos currículos, que não se alteram em velocidade proporcional às transformações da sociedade.

Prova disso é o descompasso observado entre a expressão multimodal na sociedade, a pesquisa sobre multimodalidade na universidade e os modos de exploração e abordagem do sincretismo de linguagens na escola de nossos dias. Embora vivamos num mosaico de significações multimodais, e embora a pesquisa sobre multimodalidade já não seja escassa, o adentramento da temática na escola ainda é bastante tímido, seja devido à resistência de alguns para se pensar a produção de sentidos para além da linguagem verbal, seja devido à insegurança teórica de muitos para se abordar processos de significação que podem não ter sido devidamente contemplados na formação inicial do professor.

Mas nem tudo são percalços. Pelo viés da pesquisa, principalmente, a multimodalidade (sobretudo numa perspectiva crítica) tem aos poucos adentrado a sala de aula e alterado os modos de ler e escrever na escola, pois ainda que documentos oficiais como a BNCC e o PNLD apontem para a necessidade de se trilhar caminhos linguageiros multisemióticos, temos observado que é o percurso da pesquisa que autoriza muitos professores a adentrarem nessa seara.

Nesse sentido, este texto focaliza duas interessantes experiências didáticas com o intuito de demonstrar o que se pode fazer, na sala de aula, quando a prática é orientada por uma perspectiva crítica e multimodal. Certamente, é possível levar a perspectiva

da multimodalidade para a sala de aula como um fenômeno que compõe a comunicação em sua completude, não necessitando ser “suntuosamente” abordado como um fazer interpretativo particular, mas sim como uma calibragem do olhar que permite perceber com naturalidade palavras e imagens como integrantes de uma mesma unidade de sentido. Os projetos descritos a seguir ilustram abordagens iniciais para professores e alunos que intencionaram, justamente, transportar a perspectiva multimodal desse lugar de suntuosidade para o lugar do rotineiro, do conhecido e do natural.

A primeira experiência parte do ensino de leitura numa perspectiva multimodal e foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Montes Claros. O problema que guiou tal experiência foi a necessidade de se compreender como o ensino de leitura numa perspectiva multimodal seria recebido pelos estudantes e em que medida ele melhora as habilidades de leitura dos participantes da pesquisa. Assim, neste artigo, produziremos um recorte que demonstra quais foram os ganhos de aprendizagem proporcionados pelo ensino direto de leitura multimodal.

A segunda experiência partiu da necessidade de se levar os estudantes a lerem criticamente, ultrapassando a tênue superfície dos textos e explorando todos os recursos semióticos disponíveis em composições textuais. Esta experiência também foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Montes Claros e teve como norte a necessidade de se ampliar a percepção dos estudantes, por meio da leitura crítica e multimodal.

A seguir, abordamos a leitura como uma habilidade potencialmente geradora de cidadania, pensando o que pode a leitura crítica e multimodal em dias incertos e obscuros como os que vivemos. Em seguida, apresentamos cada uma das experiências didáticas relacionadas anteriormente, comentando seus resultados.

SUMÁRIO

LER NA ESCOLA É LER PARA A VIDA SOCIAL

Como os jornais não cansam de alardear, os níveis de leitura de estudantes brasileiros são considerados bastante precários, se comparados aos níveis de leitura de estudantes de países semelhantes ao nosso. Embora se possa questionar a metodologia de avaliações em larga escala internacionais como o PISA, assim como toda a cadeia de testagem de leitura no Brasil, neste texto vamos considerar os resultados da avaliação da leitura no Brasil como um indício de necessidade de investimento coletivo, sem, por hora, buscar compreender aspectos contextuais que rondam e determinam esses resultados.

Nesse sentido, questionamos se há espaço para se falar em leitura crítica e multimodal numa sociedade que ainda luta para conferir a seus cidadãos habilidades básicas de decodificação. Acreditando que sim, não consideramos a leitura crítica como um “*plus*” ou um “*topping*” que se acrescenta em etapas avançadas da leitura, mas como uma atividade inerente a todo ato de ler que escapa à literalidade dos textos para interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e com outros discursos, flagrando posições ideológicas que estão na base de seus sentidos, como define Rojo (2003, p. 1). O mesmo raciocínio vale para a leitura multimodal, uma vez que não se adjetiva a leitura como multimodal em um momento e como unimodal em outro, pelo fato de toda leitura ser, por natureza, multimodal, embora se possa considerar que tal adjetivação seja mais ou menos evidente em diferentes gêneros.

Partindo então do princípio de que toda leitura é potencialmente crítica e multimodal, consideramos que numa sociedade grafocêntrica e multiletrada como a nossa as formas de participação social estão bastante atreladas à autonomia em leitura e escrita dos cidadãos, assim como à capacidade de leitura de mundo desses sujeitos. Logo, aquela leitura ingênua que apenas decifra códigos e desconsidera

os aspectos visuais ou polêmicos do ponto de vista do discurso já não serve aos nossos dias. Em que situação social se precisa ler para identificar um trecho solicitado por alguém, como insistentemente se faz na escola? Em que situação social se escreve sem objetivo ou interesse apenas para atender à solicitação de alguém? Na escola e somente na escola - o que significa que a escola tem servido a si mesma, como explica Antunes (2010), o que não é um problema *per se*, desde que ela sirva prioritariamente e preponderantemente à vida social. Não custa lembrar que em situações de interação social a leitura serve para o sujeito se informar, opinar, agir e interagir, nunca para responder a questionários desmotivantes.

Dito isso, apontamos a necessidade de a escola aproximar cada vez mais as práticas escolares das práticas da vida como ela é, diminuindo o artificialismo do treino e aumentando a pertinência entre modos de aprender e modos de viver. Nesse sentido, apontamos também a pertinência de se naturalizar na escola a perspectiva multimodal como uma chave de leitura que abre possibilidades que ficam encobertas quando se considera a linguagem verbal como totalizante e silenciadora de outras linguagens.

Em pesquisa realizada junto a professores de português dos últimos anos do Ensino Fundamental, Azevedo (2015) buscou compreender como os professores mobilizavam a multimodalidade em favor da leitura e da escrita, constatando, como era de se esperar, que perante textos multimodais, muitos não ultrapassam a superfície do texto, seja por não terem se atentado para a natureza sempre multimodal da produção de sentidos, seja por não se sentirem suficientemente seguros do ponto de vista teórico, como demonstram os trechos dos depoimentos de professores a seguir:

P1: Peço que os alunos leiam e interpretem o texto e as imagens, e no momento da correção faço alguns comentários a respeito, sem entrar em detalhes.

SUMÁRIO

P2: Peço que eles leiam os textos, mas confesso que não tenho segurança para trabalhar com textos e imagens ao mesmo tempo, pois nunca estudei isso na faculdade.

P3: Exploro nos textos multimodais, na maioria das vezes, apenas o texto verbal.

P4: Trabalho os textos do livro didático, mas os alunos apresentam muita dificuldade em interpretar esse tipo de texto (AZEVEDO, 2015).

Vemos que P1 não explora o que ele chama de “detalhes”, restringindo-se a fazer “alguns comentários” apenas, enquanto P2 e P3 se restringem aos elementos verbais da composição, segundo P2, por não ter recebido formação apropriada. P4, por sua vez, se limita ao que traz o livro didático, alegando demasiada dificuldade dos alunos (apenas deles?) para lidar com a multimodalidade.

Esses depoimentos reforçam uma desconfiança generalizada: de modo geral, o trabalho com multimodalidade na escola ainda é precário, mas com claro potencial de melhoria a cada dia que se publicam novos estudos, que se modernizam os currículos dos cursos de Letras, que se acrescentam em documentos oficiais conceitos afinados às demandas sociais atuais. Ribeiro e Azevedo (2015), por exemplo, ao constatarem a insegurança de professores perante a perspectiva da multimodalidade, contribuem para a divulgação da perspectiva ao publicarem um artigo que objetiva “oferecer um apanhado teórico-conceitual capaz de situar o professor de língua (gem) nos estudos contemporâneos que discutem produção de sentidos em textos multimodais” (RIBEIRO; AZEVEDO, 2015, p.15).

A nossa expectativa é a de que a perspectiva multimodal se naturalize aos poucos como um modo regular de se perceber e produzir sentidos, atravessando as práticas escolares na mesma proporção em que atravessa práticas sociais mediadas pela linguagem.

SUMÁRIO

Do mesmo modo, nutrimos a esperança de que a leitura escolar se torne cada dia mais crítica e emancipadora, e que o “treino” da leitura que ainda se vê por aí se torne cada dia menos usual. Como explica Possenti (2020), teorias do discurso esclarecem que não se lê do mesmo modo gêneros situados em esferas discursivas distintas, uma vez que cada campo demanda um modo de ler específico. Ler bulas, manuais de instruções ou artigos científicos é fundamentalmente distinto de se ler contos, anúncios publicitários ou artigos de opinião. Logo, embora ler exija dois movimentos – um mais literal, orientado à informação, ao conteúdo ou ao enredo, e outro mais interpretativo, orientado à percepção de ideologias e interdiscursos – em algumas práticas o primeiro movimento reina sempre soberano, solapando a capacidade crítica e reflexiva dos alunos.

Bragança (2015) define leitura crítica como aquela que demanda uma atitude ativa do leitor, que perpassa o código linguístico para atingir o discurso, interagindo com o texto sem reproduzir, mecanicamente, seu conteúdo como um dado objetivo.

Em tempos de ameaça à ordem democrática e aos direitos das minorias, ler criticamente na perspectiva da multimodalidade pode ser considerado um elemento de proteção contra a dominação e a manipulação. A quem interessa leitores crentes e ingênuos, sem capacidade reflexiva e sem autonomia intelectual diante do que lê? Nada orienta mais à liberdade do que a capacidade de questionamento e de decisão. E só se questiona e decide a partir de dada segurança que a leitura competente confere. Logo, não podemos nos esquecer que ensinar leitura crítica e multimodal é um dos fundamentos à formação cidadã e emancipatória visada por tantos educadores brasileiros, como Paulo Freire (1998).

As seções a seguir apresentam recortes das duas pesquisas que ilustram o que se pode fazer na escola quando se adotam perspectivas amplas que ultrapassam a compreensão da linguagem como restrita a um único modo semiótico, a saber, a linguagem verbal, e quando se ultrapassa a perspectiva da decodificação literal, visando desenvolver consciências leitoras críticas.

SUMÁRIO

PERSPECTIVA CRÍTICA E MULTIMODAL: APRESENTANDO DOIS PROJETOS DE ENSINO

Como dito, as pesquisas apresentadas foram desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, no período 2015-2019.

(1) Observação → (2) identificação, descrição e mensuração de um problema de ensino-aprendizagem de português → (3) levantamento de referencial teórico capaz de fundamentar a compreensão e a solução/mitigação do problema → (4) planejamento de um Projeto de Intervenção Educacional → (5) execução da Intervenção → (6) análise do processo e mensuração dos resultados.

Neste curso, uma das possibilidades de pesquisa aponta para a necessidade de o professor identificar um problema de ensino e, em seguida, planejar e executar meios para superá-lo, desenvolvendo, para tanto, uma intervenção educacional, analisando, ao fim, os resultados que alcançou. As diretrizes do programa incentivam o professor a investigar a sua própria prática, de modo a aperfeiçoá-la. Logo, muitas pesquisas, como as apresentadas a seguir, seguem o formato metodológico descrito na figura 1:

A primeira pesquisa-ação (AZEVEDO, 2015) centrou-se especificamente na exploração de elementos visuais em textos claramente multimodais, partindo de uma perspectiva crítica. A segunda (SOUZA, 2019) tangencia a multimodalidade a partir de outros objetivos didáticos, a saber, o desenvolvimento da competência leitora crítica, levando em consideração a inescapável necessidade de preparar os alunos para processos comunicativos contemporâneos, lendo e produzindo textos criticamente com distintas linguagens. Portanto, a primeira intervenção privilegia princípios multimodais tangenciando a perspectiva crítica, enquanto a segunda privilegia a perspectiva crítica, tangenciando a multimodalidade, realizando sobreposições que se mostram complementares quando se pensa no desenvolvimento da leitura.

Relato 1: estratégias textual-discursivas para leitura de imagens

PROJETO 1	
Programa	Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros
Título da dissertação	Multimodalidade na sala de aula: estratégias textual-discursivas para leitura de imagens e produção de sentidos
Autora	Ana Paula Bezerra Matos de Azevedo
Período da Pesquisa	2014 – 2015
Contexto	Observou-se que um número significativo de alunos apresentava acentuadas dificuldades de leitura, principalmente em gêneros claramente multimodais.
Objetivo	Desenvolver um Projeto Educacional de Intervenção visando promover o ensino de leitura de gêneros multimodais, com vistas a aprimorar a competência leitora dos aprendizes, preparando-os para o exercício crítico da cidadania.
Intervenção	As atividades de intervenção foram desenvolvidas em 18 (dezoito) aulas de 50 (cinquenta) minutos cada, organizadas em quatro módulos didáticos. Tais ações pautaram-se nos pressupostos da Semótica Social e da Gramática do Design Visual (GVD), bem como em resultados de atividades de leitura, que serviram para demonstrar quais eram as necessidades formativas dos sujeitos. O primeiro módulo didático motivou a turma para as atividades, discutindo (por meio de vídeos e charges) as funções da leitura e a importância social de se ler bem. O segundo módulo apresentou os gêneros anúncio publicitário, propaganda social e charge, explorando a relação entre linguagem verbal e não verbal, oferecendo base analítica para uma leitura crítica, enquanto o terceiro módulo aprofundou em aspectos relacionados aos propósitos comunicativos dos gêneros, além de apresentar a transposição didática de algumas categorias da GDV, instrumentalizando a percepção dos alunos. Por fim, o quarto módulo revisou as possibilidades de análise anteriormente apresentadas e realizou diversas atividades de leituras individuais e também orais e coletivas, aplicando uma atividade de leitura que objetivou mensurar os ganhos de aprendizagem dos alunos.

SUMÁRIO

<p>Conclusões (aspectos gerais)</p>	<p>Após a intervenção, pode-se constatar nos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maior atenção aos recursos semióticos utilizados pelo produtor do texto multimodal para a produção de sentidos: a imagem deixou de ser vista como desprovida de sentido, sendo considerada como portadora de informações cujos significados devem ser analisados; • Capacidade de apreenderem informações “complexas” (para além da superfície do texto) por meio do uso de dadas estratégias de leitura; • Melhora significativa da qualidade da leitura de alunos que apresentavam dificuldades até mesmo perante a leitura de textos verbais simples; • Aumento da participação oral dos estudantes, fato que era raro anteriormente, demonstrando uma mudança de comportamento que se expressou em alunos mais risonhos, menos arredios e mais participativos. • Capacidade de recorrer a outros textos e a outras vozes como recursos significativos para a produção de sentidos; • Progresso da maioria dos alunos (78%) em relação à qualidade da leitura, embora tenha-se constatado que alguns (22%) não atenderam às expectativas da pesquisa. Acredita-se que tal fato se justifica pelos desníveis que foram solidificados ao longo da vida escolar desses estudantes. • Percebeu-se que um trabalho sistemático pode contribuir para o aprimoramento de habilidades crítico-leitoras dos sujeitos, embora se saiba que o desenvolvimento de tais habilidades serão aprimoradas com o tempo, uma vez que a sedimentação de práticas de leitura crítica multimodal é um processo com resultados observados a longo prazo.
---	---

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Riachinho (noroeste de Minas Gerais), com 32 estudantes, os quais eram advindos de assentamentos em áreas rurais e apresentava acentuadas dificuldades de leitura, sobretudo de textos multissemióticos. A intervenção debruçou-se sobre processos de ensino de leitura de gêneros multimodais e, de início, foi possível detectar que a escola ainda não abordava, sistemática e tecnicamente, leitura de gêneros compostos por textos e imagens. Em complemento, a experiência docente, as condições socioeconômicas e os resultados das avaliações externas (SAEB, Prova

Brasil e PISA) da escola e região denunciavam uma série de carências para a vivência de multiletramentos que precisavam ser minimizadas.

Para o desenvolvimento da intervenção, buscou-se: i) selecionar e apresentar dadas categorias da Gramática do Design Visual aos estudantes, de modo a levá-los a conjugar informações verbais e não verbais no processo de produção de sentidos³⁵ ii) incentivar os alunos a adotarem estratégias básicas, no momento da leitura e interpretação de textos multimodais, atentando-se para elementos como cores, disposição espacial, relação de contato etc; iii) conduzir os alunos nas práticas de leitura crítica de gêneros multimodais, levando-os a perceberem distintas vozes e posicionamentos nos textos estudados.

A avaliação da aprendizagem ocorreu de duas maneiras: ao longo de todo o processo de desenvolvimento do projeto (por meio da observação dos comportamentos dos alunos na mobilização de estratégias de leitura, registradas em diário de pesquisa) e por meio da leitura da charge proposta (Figura 2) na atividade final:

Figura 2. Charge sobre a desigualdade social



Fonte: <https://mcartuns.wordpress.com/tag/desigualdade-social/> Acesso em: 28 ago. 2014

³⁵ Embora se tenha utilizado de dadas categorias da GDV para subsidiar a compreensão dos alunos, realizamos, para tanto, uma transposição didática mais prática do que teórica.

Figura 2 - Resposta da aluna C.

o modo de participar e interagir com a carga
com detalhes de crítica a desigualdade social. Para
isso, utilizo recursos verbais e visuais para cha-
mar a atenção de outros participantes e interagir
com eles. Também utilizo um canal de
comunicação por meio de mensagens e imagens,
de modo a criar uma comunidade e promover
o bem.
Um exemplo é a criação de um vídeo de crítica
quando lecionamos sobre a desigualdade social.
Neste vídeo, utilizo recursos verbais e visuais
para chamar a atenção dos alunos e promover
a interação e a relação social entre
os participantes do projeto.

Fonte: Azevedo (2015)

Vemos, acima, que a aluna conjugou os modos semióticos como traços significativos para realizar a leitura do texto multimodal, observando a relação entre eles para a produção de sentidos. Outro aspecto a se destacar é a escolha de uma linguagem voltada à análise de textos multimodais, ao utilizar os termos “recursos verbais e visuais”. De modo geral, observou-se que após a intervenção houve um progressivo desenvolvimento de habilidades de leitura por parte dos estudantes, evidenciando a progressão da competência leitora multimodal e crítica. Contudo, como consta no quadro 1, nem todos os alunos progrediram, o que é compreensível dado aos desníveis de leitura que compõem muitas turmas.

Relato 2: leitura crítica na escola

Quadro 2: Projeto Educacional de Intervenção sobre leitura crítica

PROJETO 2	
Programa Mestrado	Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros
Título da dissertação	Entre a reflexão e a ação: o desenvolvimento da habilidade leitora crítica em uma escola pública mineira
Autora	Telma Eliane Medeiros de Souza
Período da pesquisa	2018-2019

Contexto	Observou-se na maioria dos estudantes de dada turma processos de leitura superficial e ingênua, praticamente limitada à decodificação do texto verbal.
Objetivo	Desenvolver a habilidade leitora crítica dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, através da produção e aplicação de um Projeto Educacional de Intervenção que contemple o ensino de leitura crítica a partir do estudo dos gêneros textuais/discursivos das esferas jornalística e publicitária.
Intervenção	<p>A intervenção constituiu-se na elaboração de um caderno de atividades e na produção de um jogo de tabuleiro. No caderno de atividades, abordaram-se diversos gêneros textuais/discursivos das esferas jornalística e publicitária, principalmente anúncios publicitários e tirinhas jornalísticas, levando-se em consideração a necessidade de se pensar a leitura como uma atividade multimodal. O caderno de atividades foi estruturado em quatro módulos, baseados em Fairclough (2016) e nos procedimentos de leitura apresentados por Lopes-Rossi (2010): i. ativação do conhecimento prévio antes da leitura – enfoque nas condições de produção e circulação do gênero e do tema do texto, por meio de uma leitura global; ii. Estabelecimento de objetivos de leitura em função do assunto e das características do gênero textual; iii. Leitura detalhada do texto verbal e visual para consecução dos objetivos estabelecidos; iv. Reflexão crítica sobre o texto, a partir de critérios pertinentes ao gênero textual e à situacionalidade. O primeiro módulo contemplou a ativação do conhecimento enciclopédico antes da leitura; no segundo módulo, estabeleceram-se os objetivos da leitura em função dos gêneros; no terceiro módulo, tratou-se da importância da linguagem verbal e visual (multimodalidade) e da relação dessas linguagens na produção de sentidos; no quarto módulo, incentivou-se o pensamento crítico, baseado em Carraher (2002), que consiste nas seguintes características: i. uma atitude de constante curiosidade intelectual e questionamento; ii. a habilidade de pensar logicamente; iii. a habilidade de perceber a estrutura de argumentos em linguagem natural; iv. A perspicácia, isto é, a tendência em perceber além do que é dito explicitamente, descobrindo as ideias implícitas e subentendidas; v. consciência pragmática, incluindo reconhecimento e apreciação dos usos práticos da linguagem como meio de realizar objetivos e influir outros; iv. Uma distinção entre questões de fato, de valor e questões conceituais; vii. A habilidade de penetrar até o cerne de um debate, avaliando a coerência de posições e levantando questões que possam esclarecer a problemática. O jogo foi um moderador no fortalecimento da leitura crítica.</p>

SUMÁRIO

<p>Conclusões (aspectos gerais)</p>	<p>A partir do projeto de intervenção e da mediação, foi possível observar que: Ocorreram transformações notáveis no modo de os alunos conceberem os textos; A mediação mostrou-se uma ferramenta indispensável e favorável às situações de aprendizagem; Houve mudança dos alunos na forma de pensar, questionar, formular hipóteses, debater, enfim, na obtenção da autonomia, na produção das representações visuais e na compreensão dos textos trabalhados; As atividades propostas, em cada módulo da intervenção, claramente favoreceram o desenvolvimento da habilidade leitora crítica. Muitos alunos se manifestaram como agora estando “com os olhos abertos” perante textos midiáticos; O jogo apresentou-se como um intensificador da habilidade leitora crítica desenvolvida através das atividades trabalhadas.</p>
--	--

Fonte: Produção própria

O desenvolvimento desta pesquisa se deu em uma escola pública estadual, situada na região norte da cidade de Montes Claros, Minas Gerais. Elegeu-se, para participar da investigação, uma turma de 9º ano, composta por 36 estudantes que apresentaram baixo nível socioeconômico e conviviam em situações de risco (tráfico de drogas, violência, etc). Vários motivos incidiram sobre a escolha desse espaço escolar e desses alunos para a realização da pesquisa, como os baixos níveis de leitura da turma selecionada e a ausência de projetos de intervenção em leitura na escola.

Assim, iniciou-se a pesquisa através de uma fase de investigação que ocorreu em três momentos: 1) observação e análise do nível de proficiência leitora dos alunos do 9º ano na Prova Brasil de 2017; 2) aplicação de um teste sobre hábito de leitura aos sujeitos participantes e 3) uma atividade de verificação inicial, cujo objetivo foi investigar as dificuldades apresentadas pelos alunos para se posicionarem de forma crítica diante de textos jornalísticos e publicitários, especialmente o anúncio publicitário e a tirinha

jornalística. A partir dos resultados obtidos, planejou-se e executou-se o Projeto Educacional de Intervenção para o ensino de leitura e leitura crítica, aplicado em 24 horas/aula e organizado, por uma questão didática, em quatro módulos, a saber: 1. Mobilizando conhecimentos prévios (objetivou a ativação dos conhecimentos enciclopédicos dos alunos, a partir do estudo de diversos gêneros textuais/discursivos das esferas jornalística e publicitária); 2. Conhecendo os gêneros textuais/discursivos (estabeleceram-se os objetivos da leitura em função dos gêneros); 3. Trabalhando a multimodalidade, possibilitou-se aos alunos a leitura de textos multimodais para que analisassem as estratégias textual-discursivas presentes nesses textos, observando que eles são constructos sociais; 4. Leitura crítica: lendo, refletindo e transformando: utilizou-se o modelo de leitura crítica produzido na pesquisa para uma análise mais aprofundada dos textos. Assim, oportunizou-se aos alunos descobrir as ideologias presentes nos textos e descortinar as relações de poder instauradas neles.

Os projetos acima diferem-se de atividades do dia a dia da sala de aula em três perspectivas: em primeiro lugar, observa-se um esforço para se identificar um problema de aprendizagem, ao passo que, muitas vezes, no dia-a-dia da sala de aula, a pressão pelo cumprimento do conteúdo não deixa espaço para atividades do tipo. Em segundo lugar, estabelecem-se objetivos a serem atingidos a partir da identificação do problema e, por fim, se organizam atividades modulares capazes de promover os alunos, avaliando os resultados da intervenção ao fim do processo.

PALAVRAS FINAIS

Neste artigo, intencionamos ilustrar modos de mobilizar perspectivas de ensino de leitura numa abordagem crítica e multimodal a partir de uma pedagogia de projetos. Nessa perspectiva, o ponto

de partida foi a percepção de que a sociedade hoje se expressa por meio de múltiplas linguagens (embora a escola não tenha ainda se apropriado disso de maneira definitiva), assim como a notória necessidade de se levar os estudantes a lerem mais criticamente, extrapolando a superfície literal dos textos. Com isso, esperamos ter contribuído para se aumentar a percepção de que é tanto preciso quanto possível desenvolver projetos de ensino que expandam a capacidade de interpretação de nossos alunos, sobretudo daquela orientada à confluência de linguagens e à percepção crítica dos textos.

No início deste artigo, pontuamos a necessidade de práticas de leitura críticas e multimodais adentrarem à escola de maneira definitiva. Agora, ao término do texto, acrescentamos que há um claro alargamento de perspectiva quando o professor passa a entender os modos de expressão e compreensão de sentidos para além da linguagem verbal. É como se a porta antes entreaberta tivesse sido escancarada de vez, autorizando a passagem de elementos que significam e edificam, mas que não podiam passar pela estreita fresta aberta anteriormente. A nossa expectativa é a de que esta porta permaneça aberta, pela ação do professor, de forma a estreitar cada vez mais as relações entre atividades de linguagem da escola e da vida social.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, A. P. B. M. *Multimodalidade na sala de aula: estratégias textual-discursivas para leitura de imagens e produção de sentidos*. 2015. *Dissertação (Mestrado em Letras)* – Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Montes Claros, Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/14/2018/11/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Ana-Paula-Bezerra-Matos-de-Azevedo.pdf>. Acesso: set. de 2020.

BRAGANÇA, M. L. L. Práticas de leitura crítica no ensino superior: o gênero artigo. *Domínios de Linguagem*. v. 9, n. 1, 2015. Disponível em: <http://www>.

SUMÁRIO

seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/download/28001/16860/. Acesso: jan. de 2019.

CARRAHER, D. W. *Senso crítico: do dia a dia às ciências humanas*. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.

FAIRCLOUGH, N. Discourse and social change. In MAGALHÃES, C. M. *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. O desenvolvimento de habilidades de leitura a partir de *Pesquisas em Linguística Aplicada: novas contribuições*. Taubaté: Cabral, 2003.

POSSENTI, S. Interpretação de Leitura. In: *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/interpretacao-de-leitura>>. Acesso: outubro de 2020.

RIBEIRO, M. C. M. A.; AZEVEDO, A. P. B. M. Por uma introdução à teoria da multimodalidade: uma abordagem panorâmica para professores de lingua(gem). *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 17, p. 15-38, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/9026>. Acesso: out. de 2020.

ROJO, R. H. R.. Revisitando a produção de textos na escola. In: Rocha, G.; Costa Val, M. G.. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: O sujeito-autor*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, v. único, p. 185-205.

SOUZA, T. E. M. Entre a reflexão e a ação: o desenvolvimento da habilidade leitora crítica em uma escola pública mineira. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Montes Claros, Minas Gerais, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/18X_w55QG6Sjh1dxGcpdg6N9yniGw6G_Cb/view. Acesso: set. de 2020.

SUMÁRIO

14

Massilon da Silva Moreira dos Santos Júnior
Elaine Espindola

**POR UMA PEDAGOGIA
DOS PORTFÓLIOS MULTIMODAIS:
a escrita criativa
em ambiente de sala de aula**

SUMÁRIO

RESUMO:

A pedagogia dos portfólios ilustra a produção sistemática e não aleatória de trabalhos desenvolvidos por diversos profissionais e compilados para uma apreciação avaliativa por um público-alvo. Esta pedagogia pode ser utilizada efetivamente por professores e alunos como prática reflexiva e avaliativa que evidenciam o progresso e a aprendizagem dos alunos. Os portfólios podem apresentar diferentes aplicabilidades e extensões. Dentre elas, temos os portfólios de escrita, com uma pedagogia desenvolvida para a prática e produção escritas em salas de aulas no ambiente escolar ou acadêmico, obedecendo a processos de pré-escrita, escrita e pós-escrita. O caráter multimodal da produção textual designa uma extensão dos portfólios de escrita que evidencia o caráter criativo, autônomo e livre para a construção de textos multimodais, sem que a escrita seja deixada de lado. A esta extensão damos o nome de portfólios multimodais de escrita, em que textos são produzidos pela combinação de diversos modos semióticos, com uma compilação final em um portfólio multimodal. A produção de textos multimodais reverbera a escrita criativa para a realização dos significados construídos pelos alunos, mostrando a capacidade interativa com diferentes modos semióticos. A pedagogia dos portfólios multimodais de escrita promove momentos de reflexão e de autorrealização frente às escolhas feitas para a produção dos textos.

PALAVRAS-CHAVE: Portfólio; Escrita; Portfólio multimodal de escrita.

INTRODUÇÃO

O uso de portfólios permeia a ilustração de trabalhos construídos durante um período de tempo a fim de que sejam analisados e avaliados por um público-alvo. Trabalhar com portfólios demonstra que estas ferramentas possuem um leque de aplicabilidades, evidenciando trabalhos realizados em um certo período de tempo visando à avaliação. O caráter avaliativo dos portfólios permite que eles sejam transgredidos para as salas de aula do ambiente escolar ou acadêmico com utilização no processo de aprendizagem dos alunos.

Neste trabalho, chamamos a atenção para a pedagogia dos portfólios, que tem por objetivo dar voz ao aluno com foco no processo de produção e avaliação, e não apenas no produto finalizado. A pedagogia dos portfólios demonstra que eles podem apresentar diferentes extensões provenientes de seus usos específicos. Uma dessas extensões são os portfólios de escrita, ferramentas voltadas para a prática da escrita de textos obedecendo a processos de pré-escrita, escrita e pós-escrita.

A pedagogia dos portfólios de escrita pode designar uma extensão denominada portfólios multimodais de escrita, em que o aluno é livre para construir seus textos multimodais com o uso de diferentes modos semióticos, como o uso de imagens, cores, leiautes, etc., sem deixar a escrita em um segundo plano. Tais portfólios evidenciam a escrita criativa, em que os textos produzidos são compilados nestes portfólios multimodais contribuindo para a reflexão, a motivação e a autorrealização dos alunos.

SUMÁRIO

SITUANDO O PORTFÓLIO: ORIGEM E FUNCIONALIDADES EDUCATIVAS

Derivada do latim, a palavra portfólio aglutina o verbo *portare*, que significa “carregar”, e o substantivo *foglio*, relativo a “folhas de papel” (SHARP, 1997), demonstrando que um portfólio pode conter todo e qualquer trabalho que tenha relação imediata com o papel: desenhos, fotografias, folders, textos escritos etc. E, graças ao uso e avanço das novas tecnologias da informação, tem-se, também, os *webfolios* (MIRANDA, 2011, VILLAS BOAS, 2014), produzidos em aparelhos digitais tais como tablets, laptops e computadores, conectados ou não à internet, podendo guardar uma memória de atividades e trabalhos gravados em áudio e vídeo.

Percebe-se, com isso, que os portfólios podem apresentar diferentes modos de uso com semelhantes aplicabilidades e finalidades. Assim, podemos definir o portfólio, de uma forma geral, como uma coleção proposital de trabalhos desenvolvidos e realizados em um determinado período de tempo com finalidade de evidenciar e mostrar todas as suas produções em um compilado de atividades a fim de que haja uma avaliação por um público-alvo.

Pode-se dizer que os portfólios apresentam três características comuns (YANCEY, 1992). Primeiramente, eles são longitudinais em suas naturezas, o que demonstra que podem abarcar diversas áreas profissionais e do conhecimento. Em seguida, os portfólios são diversificados em termos de conteúdo, podendo ser utilizados para o trabalho avaliativo sobre diferentes tópicos e temas variados. E, por fim, estas ferramentas avaliativas quase sempre apresentam uma perspectiva de trabalho colaborativo importante tanto pela parceria quanto pela composição. Todas estas características reforçam a avaliação através de critérios e de diferentes pontos de vista nos mais distintos meios profissionais.

Este processo avaliativo amplia e consolida a *performance* dos portfólios para os patamares docente e discente, permitindo a sua utilização em ambientes escolares e acadêmicos. Danielson e Abruption (1997) revelam que o portfólio não é uma invenção recente, e que este conceito já existe há bastante tempo em muitos outros campos fora da sala de aula. Entretanto, com finalidades educativas e de ensino, os autores afirmam que os portfólios são um fenômeno em que o seu potencial tem sido gradativamente explorado como ferramentas de avaliação.

Assim, uma vez inseridos como modo de avaliação dos estudantes, os portfólios são ferramentas utilizadas para a avaliação formativa e a percepção progressiva e evolutiva da aprendizagem do aluno. Isso corrobora para que o portfólio não seja apenas uma simples coleção avaliativa, mas um instrumento sistemático que promove a coleta, a seleção e a reflexão do que é produzido, organizando evidências de aprendizagem e culminando na compilação final de todos os trabalhos desenvolvidos durante um período estabelecido de tempo.

CONSTRUINDO UMA PEDAGOGIA DOS PORTFÓLIOS

O propósito primário dos portfólios é o seu emprego como forma de avaliação (SHARP, 1997). Pode-se extrapolar esse entendimento e trazer à tona a perspectiva de uma proposta múltipla no processo de aprendizagem. Dessa forma, a utilização dos portfólios na educação de alunos tem base em parâmetros cognitivos, construtivistas e interacionistas, permeando um conjunto de atividades realizadas para a construção de significados múltiplos (MIRANDA, 2011).

Os portfólios potencializam a reflexão sobre os trabalhos progressivamente realizados e são tomados como uma criação

particular de cada aluno. Isto demonstra que o corpo discente realiza análise contínua das atividades já desenvolvidas e em desenvolvimento, levando em conta o conhecimento prévio, aquilo que já aprenderam e o que ainda não aprenderam, os aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho e seus próprios critérios de avaliação (VILLAS BOAS, 2014). Tais características oportunizam os registros dos alunos que tomam seus portfólios como objetos pessoais para a formulação reflexiva de ideias e de produtos que serão avaliados após um determinado período de tempo.

Alvarenga e Araújo (2006) consideram que o portfólio tem a capacidade de demonstrar a *performance* de cada aluno com base em produções realizadas em um cenário real. Isso determina que os professores se utilizem de estratégias e habilidades que favoreçam a reflexão discente dentro e fora da sala de aula, colaborando para uma adequada elaboração, uso e consolidação dos portfólios. Partindo desse pressuposto, cada portfólio traz, em sua essência, a identidade do aluno, reafirmando saberes que incitem o aprendizado refletindo as habilidades que foram adquiridas durante o processo e as competências desenvolvidas por cada aluno.

Frente ao exposto, podemos tomar o trabalho com os portfólios como uma pedagogia, que busca dar voz aos alunos, reverberada pelas trocas de experiências entre alunos e professores dentro da sala de aula. A *performance* dos alunos quando há a utilização de uma *pedagogia dos portfólios* tem base em suas experiências pessoais vivenciadas no convívio social e da realidade que os cercam, acarretando em um processo completo e sistemático de avaliação e reflexão.

Assim, o aluno é o centro desta pedagogia, e suas produções demonstram suas próprias perspectivas de vida que, através do acompanhamento dos seus professores e pelo estabelecimento de critérios, refletem sobre o produto desenvolvido e sobre todo o processo através da (auto) avaliação crítica e sistemática. Utilizar a

SUMÁRIO

pedagogia dos portfólios, em sala de aula, promove um diálogo entre os professores e os alunos, permitindo que ambos sejam mais do que instrutores e receptores de conhecimento, mas peças-chave da construção do conhecimento.

Por essa razão, o trabalho com portfólios pode ser realizado em diferentes níveis de conhecimento a partir de um trabalho motivacional com diferentes habilidades e estilos de aprendizagem, integrando-o ao currículo escolar como forma de avaliação formativa dos alunos. E, por seu caráter avaliativo, a pedagogia do portfólio não tem foco apenas no produto acabado, mas em todo o processo realizado em um determinado período de tempo, sendo, de acordo com Sharp (1997), um subproduto de uma meta educacional e que não deve ser utilizado como um fim em si mesmo.

TIPOS DE PORTFÓLIO

Existe o alerta para a necessidade do professor, tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito escolar, estar consciente de que existem vários tipos de portfólios e que cada um deles serve a diferentes propósitos (VILLAS BOAS, 2014). A autora ainda adiciona que os propósitos de avaliação e reflexão são inerentes a qualquer tipo de portfólio, pois são ações próprias desta pedagogia.

Danielson; Abruptin (1997) demonstram a existência de três tipos de portfólios: portfólios de trabalho, portfólios de exibição e portfólios de avaliação³⁶. Os autores discorrem que estes portfólios são distintos em termos conceituais, mas que se sobrepõem na prática, e explicam que quanto mais utilizados são os portfólios como ferramentas para a

³⁶ Em inglês, respectivamente, working portfolios, display, show case ou best works portfolios, e assessment portfolios. Como este trabalho está escrito em língua portuguesa, optamos pela tradução dos termos.

educação, mais o processo como um todo tem o poder de transformar a instrução e a capacitação dos alunos.

O portfólio de trabalho tem relação com o trabalho em andamento. O alvo deste tipo de portfólio é o aluno, que vai coletando e selecionando os seus trabalhos gradativamente sem que haja uma compilação final. Esse trabalho é realizado com monitoramento e supervisão do professor. Já o portfólio de exibição é aquele que procura mostrar apenas as melhores produções dos alunos, permitindo que eles se tornem orgulhosos do seu trabalho, com foco maior no produto final, porém sem deixar de lado o processo como um todo.

Por fim, tem-se o portfólio de avaliação, que determinará o que o aluno aprendeu tendo em vista a sua reflexão durante todo o processo. Este tipo de portfólio toma como base o currículo seguido pelo professor, que mediará todo o processo, regendo as regras para a produção do portfólio. O portfólio de avaliação pode ser usado para demonstrar o domínio em qualquer área do conhecimento desde que esta área esteja conectada com uma matriz curricular, otimizando um ou diversos temas.

OS PORFÓLIOS DE ESCRITA

Dentro dos portfólios de avaliação, podemos tomar uma extensão: os portfólios de escrita. Eles podem ser utilizados dentro de um ambiente escolar ou acadêmico como ferramenta prática e avaliativa para o desenvolvimento de habilidades múltiplas de escrita.

Escrever textos e compilá-los em portfólios de escrita tornou-se popular a partir do final da década de 1980, em especial nos Estados Unidos, com posterior divulgação e uso amplo em outros países anglo-saxões. Neste período, havia grande preocupação com o declínio dos padrões educacionais que se instalavam nos Estados

Unidos, em especial às práticas de escrita realizadas pelos alunos não somente nos ambientes escolares, mas em ambientes acadêmicos de diversas áreas de estudo no ensino superior (PARK, 2004). A escrita estava sendo deixada em segundo plano, e percebeu-se o aumento na dificuldade dos alunos na composição de textos escritos.

Por este motivo, desde então, estudiosos vêm buscando novas alternativas, não apenas nas áreas das letras e linguagens, na tentativa de melhorar os padrões linguísticos e educacionais a partir de uma ênfase nas habilidades de escrita com base em um processo de avaliação contínua, alternativa e orientada. O processo de implementação dos portfólios de escrita apresenta melhor desenvolvimento quando há a orientação mediada pelo professor e a troca de ideias entre todo o grupo participante como prática avaliativa e reflexiva.

Partindo-se desse pressuposto, podemos definir portfólios de escrita como uma coleção de textos escritos produzidos e tomados como um subconjunto de um processo com objetivos educacionais e formativos, bem como com finalidades avaliativas que, concomitantemente, promovem a reflexão e a progresso da escrita. Dessa forma, entende-se que o portfólio de escrita não é uma produção aleatória, mas que apresenta aspectos sistemáticos e definidos pelo professor e que são discutidos e aprovados por todos os participantes de uma sala de aula.

Embora os portfólios em questão sejam objetos de escrita, Taylor e Wicking (2012) discorrem que, concomitantemente, habilidades outras, como fala, escuta e leitura também são manuseadas, estando inseridas e interligadas em um aparato linguístico que funciona como base para a elaboração de textos para o portfólio. Mesmo sendo os alunos o alvo dos portfólios, os portfólios de escrita também apresentam impacto nos professores, mediadores e participantes efetivos do processo de produção do portfólio. Isso se dá devido ao trabalho colaborativo entre os participantes para o desenvolvimento das habilidades envolvidas na redação dos textos do portfólio.

SUMÁRIO

PORTFÓLIOS DE ESCRITA E SEUS PROCESSOS DE PRODUÇÃO.

Conforme já apresentado neste artigo, a produção de portfólios deve se centrar em todo o processo, e não no produto final. Uma vez ocorrendo o emprego destas características da pedagogia dos portfólios voltadas para compilação de textos escritos, é possível qualificar e avaliar o progresso da escrita do aluno durante um período estimado de tempo.

Para isso, o professor deve implementar atividades que modelem todo o processo de criação dos portfólios. Todavia, para a consolidação desta pedagogia, se faz importante a aplicação dos três processos essenciais para uma produção escrita e, consequentemente, a produção do portfólio: pré-escrita, escrita e pós-escrita.

Figura 1: Processos orientados da prática escrita para a produção do portfólio



(PEASANI, 2006).

Paesani (2006) demonstra que o processo de pré-escrita colabora com atividades que conduzem o aluno à composição de um primeiro rascunho, o que pode vir a incluir ideias de *brainstorming*, criação de listas e esboços. Todo esse processo pode ser baseado em diferentes materiais escolhidos pelo professor que servirão de guia para as atividades propostas.

Nesse contexto, é importante que o professor leve para a sala de aula tópicos a serem discutidos através do trabalho com diferentes gêneros e modalidades. Este aparato procura o aperfeiçoamento dos temas propostos que podem ser estudados a partir de atividades diversas tais

como exposição do conteúdo, dramatizações, discussões, entrevistas, jogos e brincadeiras, teatralização, leitura e produção de textos verbais e não verbais, escuta de áudios etc., sempre integrando os participantes da pedagogia, inclusive o professor, em uma oportunidade linguística.

Figura 2: Trabalho linguístico no processo de pré-escrita.



Fonte: Esquema de nossa própria autoria.

Imediatamente após a implementação das atividades de pré-escrita, o aluno, dentro ou fora do meio escolar ou acadêmico, está pronto para fazer a composição de seu texto levando em consideração a proposta de trabalho mediada pelo professor e integrada nas atividades de pré-escrita. É nesse momento que o aluno desenvolve, de forma escrita, todo o aprendizado sobre o que foi abordado em sala de aula no período preparatório (PAESANI, 2006), utilizando-se também de suas experiências de vida e de estudos em uma área particular do conhecimento ou da linguagem, bem como da sua criatividade para a produção dos textos. Porém, para isso, ele deve atender aos requisitos exigidos pelo professor e entregar o texto escrito dentro de um prazo determinado.

Terminado o período de escrita dos textos, os alunos devem entregá-los ao professor, iniciando, assim, as atividades de pós-escrita. Paesani (2006) conceitua as atividades de pós-escrita como um processo envolvendo revisão e reescrita. Autores como Park (2004) e Taylor e Wicking (2012) discorrem sobre a capacidade reflexiva desempenhada pelo aluno no período de pós-escrita.

O processo reflexivo tem início quando a correção, os feedbacks, as revisões e as avaliações são feitos pelos todos envolvidos no projeto, aprimorando oportunamente a aprendizagem dos alunos. Cada aluno pode ler os escritos dos demais alunos e participar efetivamente do processo de construção gradativa do conhecimento. O professor, pois, tem função-chave nesse período. A partir de sua correção e comentários, o aluno será capaz de refletir, avaliar e dar-se conta do seu progresso.

Outro momento importante no processo de pós-escrita é a reescrita dos textos após a revisão, a leitura dos comentários dos outros alunos e professores, e a reflexão. Taylor e Wicking (2012) explicam que a reescrita de textos em portfólios de escrita funciona como um período em que os alunos receberão uma lista de erros cometidos por eles, sublinhados - ou circulados – com presença de *feedback* final do professor. Estas ações permitem que os alunos reflitam em cima dos erros que cometeram e façam a sua própria correção, culminando no processo de autoavaliação.

Em continuação ao processo, mais um tempo é dado para que os alunos possam reescrever seus textos e, finalmente, terem a versão final de cada escrita. Pequenas apresentações orais também podem ser desenvolvidas com o intuito de que os alunos descrevam para os outros alunos e para o professor como tem sido (ou como foi) a experiência na escrita dos textos.

SUMÁRIO

Figura 3: Procedimentos realizados no processo de pós-escrita.



Fonte: Esquema de nossa própria autoria.

Esses três processos são realizados quantas vezes forem estabelecidas pelo professor em uma espécie de vaivém contínuo, isto é, a repetição desses processos e a inserção de novos tópicos e temas para a escrita durante todo o período até a construção do portfólio final são imprescindíveis para a efetividade desta pedagogia. Tais procedimentos fazem com que a prática avaliativa aconteça durante todo o processo até que se tenha um compilado de textos.

Observa-se que, desde a apresentação e discussão dos temas, passando pelos momentos de oportunidade linguística (pré-escrita), escrita, e reflexão até a compilação final (pós-escrita), existe o foco no aluno em todo o período de tempo de desenvolvimento das atividades, e não apenas nos produtos de forma isolada. Isto corrobora para o desenvolvimento de habilidades linguísticas dos alunos através de uma via de mão dupla, com envolvimento de todo o grupo envolvido na *pedagogia dos portfólios*.

MULTIMODALIDADE E OS PORTFÓLIOS DE ESCRITA

A partir de uma visão sobre a multimodalidade, Kress e van Leeuwen (2001) refletem que os princípios semióticos atuam sobre e através de diferentes modalidades em uma tendência de atravessar fronteiras que anteriormente se demonstravam monomodais. A multimodalidade é vista como um caminho importante para uma melhor aprendizagem, com distintos modos semióticos integrados permitindo a representação de diferentes aspectos e perspectivas dos objetos de ensino.

Isto denota uma ênfase de que o potencial de aprendizagem a partir do uso de diferentes modalidades precisa ser melhor compreendido, bem como necessita ser mais integrado ao currículo, com perspectivas baseadas no que se pode aprender com o estudo da aprendizagem espontânea (VAN LEEUWEN, 2011). Isso leva a se pensar no estudo semiótico a partir das definições da Teoria da Semiótica Social, que é uma abordagem de perspectiva comunicativa em que se busca compreender o modo de comunicação entre as pessoas através da produção de múltiplos significados dentro de contextos e grupos sociais (VAN LEEUWEN, 2005). Kress e Van Leeuwen (2006), neste mesmo entendimento, consideram que todo e qualquer modo de comunicação é multimodal, pois nas práticas sociais que se objetivam a comunicar, as pessoas se utilizam de diferentes formas de comunicação dos meios semióticos que estão integradas.

Mesmo que o intuito da pedagogia dos portfólios de escrita seja a avaliação do progresso do aluno sobre os seus trabalhos escritos, não se deve deixar de lado os reais propósitos do portfólio. Dessa maneira, deve-se ter um olhar mais amplo e cuidadoso para a prática da escrita, com a correção dos textos visando à melhoria da construção progressiva da escrita criativa dos alunos.

SUMÁRIO

Por mais que a pedagogia dos portfólios de escrita tenha como base a escrita de textos durante um período de tempo para uma compilação final e uma avaliação, o caráter criativo na construção dos portfólios pode permitir que os alunos produzam textos em que a linguagem verbal e a linguagem não verbal reforcem um laço coesivo para a produção de significados. Assim, temos a produção de textos multimodais, sendo aqueles que combinam diferentes modos semióticos para a produção de significados imbuídos em um contexto.

Partindo desse pressuposto, a pedagogia dos portfólios de escrita pode apresentar uma nova extensão denominada portfólios multimodais de escrita, em que os alunos têm liberdade para construir seus textos multimodais, com uso de diferentes cores, fontes, leiautes, imagens, desenhos, pinturas, sem que o propósito da escrita fique em segundo plano. Esta produção multimodal tem influência positiva no processo de aprendizagem e na motivação dos alunos para escrever. A construção de portfólios multimodais de escrita, por meio do uso de diferentes recursos semióticos, acaba por se tornar prazeroso e lúdico, pois leva em conta a autonomia, o progresso, a autoria e, intrinsecamente, a criatividade.

Os processos de pré-escrita, escrita e pós-escrita também competem ao uso de diferentes modos semióticos que refletem na produção escrita e na compilação final dos textos em um portfólio multimodal. Como a pedagogia do portfólio tem preocupação com o processo de produção e aprendizagem do aluno em um determinado período de tempo e não com o produto acabado, a inserção de recursos multimodais se dá durante todo o processo, engajando os alunos em práticas multimodais criativas.

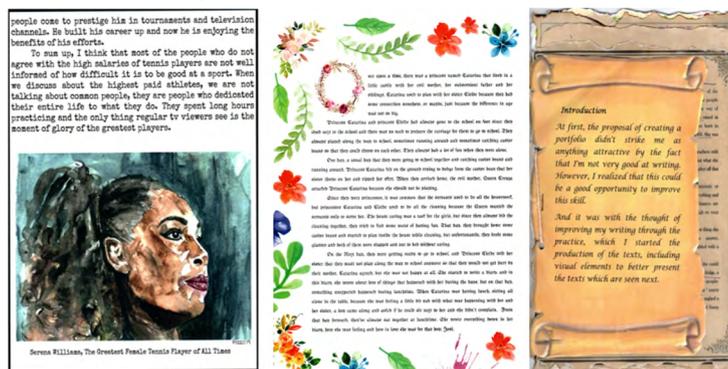
Na fase de pré-escrita, a multimodalidade é reverberada pelo trabalho (1) com a linguagem oral, por meio das discussões, debates, entrevistas e exposições dos gêneros e temas que serão estudados; (2) com a linguagem corporal, por meio de dramatizações, teatralizações, gestos, brincadeiras e jogos; (3) com a linguagem sonora, com exercícios de escuta de áudios e pela comunicação oral

SUMÁRIO

entre os alunos e o professor; (4) com a linguagem visual, com uso de slides, imagens, cores dos pincéis que o professor utiliza para escrever no quadro, imagens em movimento, vídeos etc.; e (5) com a própria linguagem escrita, por meio da leitura de outros textos escritos e composição de textos menores ou anotações. A depender de como o professor conduza as atividades, outras linguagens podem aparecer durante esta fase, pois a criatividade permite que novos procedimentos possam ser desenvolvidos inclusive pelos alunos.

Na fase de escrita, o caráter multimodal é observado frente às escolhas dos alunos para a produção do texto multimodal, baseando-se na(s) fonte(s) e sua(s) cor(es), no leiaute, na textura do papel, no uso de imagens, desenhos, pinturas, recorte e colagens, na disposição dos recursos semióticos no papel etc, como pode ser visto nas figuras 4, 5 e 6³⁷. Porém, nesta fase, a escrita tem papel importante, já que é essa habilidade que está sendo avaliada. A união multissemiótica colabora para a construção de significados frente à coesão gerada pelos diferentes modos semióticos utilizados pelos alunos na construção dos seus textos.

Figura 4: Textos produzidos por alunos a partir da utilização de diferentes recursos multimodais.



³⁷ As referidas imagens foram feitas de portfólios multimodais de escrita produzidos por uma turma do curso de Letras-Ingês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no ano de 2019. Os portfólios em questão visaram à prática da escrita em língua inglesa. Porém, salientamos que a pedagogia dos portfólios de escrita pode ser utilizada com diferentes finalidades em contextos escolares e acadêmicos. O mesmo é válido para a imagem da figura 7.

Figura 5: Texto produzido em formato de cartão postal.



Figura 6: texto escrito em formato de postagem na rede social Instagram.



E, por fim, na fase de pós-escrita, o caráter multimodal advém da leitura reflexiva dos textos corrigidos e dos comentários feitos pelo professor e por outros alunos, bem como a reescrita dos textos e o processo de compilação final. Adiciona-se a construção de uma capa para o portfólio, que pode ser produzida através da utilização de recursos multimodais tais quais os utilizados na produção dos textos, construindo significados múltiplos. Não se pode esquecer de mencionar a cor da tinta das canetas escolhidas pelo professor para a

correção dos textos, bem como o uso de outros recursos semióticos durante a correção, como desenhos, imagens etc., que também refletem o caráter multimodal dos portfólios.

Figura 7: textos escritos compilados em um portfólio final em forma de cartas.



A utilização de diversas linguagens para a produção de significados múltiplos, sempre com funções comunicativas baseadas em um contexto, reforça que a utilização de portfólios de escrita em salas de aulas nos ambientes escolares ou acadêmicos reflete um aparato multimodal. Os significados produzidos, dentro de um sistema semiótico, acabam por adquirir relevância a partir das práticas sociais, culturais e históricas, bem como pela relação de cada signo linguístico na sociedade.

Os recursos multimodais tornam-se elementos textuais que colaboram para a construção de diversos textos. Isso quer dizer que cada modo semiótico empregado na produção do portfólio multimodal faz parte da composição textual e auxilia o leitor em sua leitura e na construção de significados, bem como na escrita do texto em si.

Dessa forma, a produção de textos multimodais na pedagogia dos portfólios de escrita articula semioses que produzem sentido a partir das escolhas dos alunos, em que a linguagem das palavras, primordial para a efetivação do processo, e a linguagem não verbal (imagens, figuras, desenhos, pinturas, cores etc.) se aproximam para a produção de um todo coerente, denotando características de

autonomia, autorreflexão, aprendizagens e criatividade, tendo o aluno como ponto-chave dessa pedagogia através da avaliação de seu processo durante todo o período de tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia dos portfólios, quando utilizada no ambiente de sala de aula, seja ele escolar ou acadêmico, procura dar voz aos alunos a partir da promoção de ações que declarem suas identidades. Esta pedagogia promove o diálogo entre os alunos e o professor, proporcionando autonomia e motivação a partir de uma prática reflexiva. Não se pode esquecer que o intuito do uso de uma pedagogia dos portfólios é a avaliação das produções dos alunos em um determinado período de tempo, regulando aprendizagens e estimulando o desenvolvimento de competências baseadas em atividades significativas.

A extensão da pedagogia dos portfólios para uma pedagogia dos portfólios de escrita tem foco na escrita dos alunos a partir de práticas reflexivas que conduzem a um processo progressivo de melhoria em suas produções. Este processo é contínuo, já que o trabalho é realizado por meio de processos de pré-escrita, escrita e pós-escrita. A obediência aos processos de construção escrita e a inserção de recursos semióticos outros demonstram que a multimodalidade se fez presente em todas as atividades propostas até a compilação final dos textos em um portfólio multimodal de escrita, proporcionando a produção de textos multimodais recheados de significados.

Assim, com esse artigo, procuramos contribuir para a literatura na área dos portfólios a fim de que outros professores possam utilizar-se da pedagogia de portfólios multimodais de escrita como prática efetiva da escrita criativa e multissemiótica no ambiente de sala de aula em que eles desenvolvem suas atividades docentes.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, G. M.; ARAUJO, Z. R. *Portfólio: conceitos básicos e indicações para utilização*. Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, p. 137-147, 2006.

DANIELSON, C; ABRUPTIN, L. *An introduction to using portfolios in the classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.

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

MIRANDA, J. R. *A avaliação das aprendizagens na educação de jovens e adultos por meio do portfólio*. 251 páginas. Tese de Doutorado. Brasília, Distrito Federal: Universidade de Brasília, 2011.

PARK, T. *An overview of portfolio-based writing assessment*. Teachers College, Columbia University working Papers in TESOL & Applied Linguistics, V. 4, N. 2, 2004, p. 1-3.

SHARP, J. E. Using portfolios in the classroom. Proceedings Frontiers in Education. 27th Annual Conference. Teaching and Learning in an Era of Change, 1997.

TAYLOR, G.; WICKING, P. *Creating student portfolios in an English communication class*. Japan: Meijo University, 2012, p. 30-38.

VAN LEEUWEN, T. *Introducing social semiotics*. New York: Routledge, 2005.

_____. *Multimodality*. In: SIMPSON, J. *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. New York/London: Routledge, 2011, p. 668-682.

VILLAS BOAS, B. M. F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2014.

YANCEY, K. B. Portfolios in the writing classroom: A final reflection. In: YANCEY, K. B. *Portfolios in the classroom*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1992.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Alexandre Farbiarz

Doutor e mestre em Design (PUC-Rio/Brasil); mestre em Educação e Linguagem (USP/Brasil); professor associado do Curso de Jornalismo do Departamento de Comunicação Social (UFF/Brasil); professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (UFF/Brasil); líder dos grupos de pesquisas Educação para as Mídias em Comunicação (educ@mídias.com) (PPGMC/UFF), e Design na Leitura de Sujeitos e Suportes em Interação (DeSSIn) (PPG Design/PUC-Rio); coordena o Congresso Tecnologia, Ensino, Inclusão, Aprendizagem e Sustentabilidade Humana (TEIAS). Pesquisa em Comunicação, Design e Educação, com ênfase em relações discursivas, mídias, jogos e ensino-aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Crítica para as Mídias, Mídia-Educação, Literacia Midiática, Educomunicação, Educação a Distância, Jogos e Educação, Ludificação e Gamificação, Comunicação Visual, Discurso e Linguagem. E-mail: alexandrefarbiarz@id.uff.br

Ana Paula Bezerra Matos de Azevedo

Licenciada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), licenciada em Educação Especial pela Universidade Santa Cecília, de Santos (UNISANTA), especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM), e mestra em Letras pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Atua como professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino em Minas Gerais, Ensinos Fundamental e Médio. E-mail: anapbma@hotmail.com

Ana Paula Martins Fonseca

Graduada em Letras (2003) pela Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG, especialista em Linguística Aplicada ao ensino da Língua Portuguesa (2004) - UEMG e mestra em Educação, Cultura e Organizações Sociais (2007) pela UEMG. É também doutoranda em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). A área de investigação acadêmica é ligada principalmente às seguintes temáticas: formação de professores, alfabetização, letramento, linguagem e tecnologias, ensino de língua materna, prática docente. Possui experiência como docente na educação básica e no ensino superior e também na formação de professores.

Já atuou como Coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid (2014-2018). Desenvolve trabalhos técnicos como membro efetivo do Comitê de Ética em Pesquisa desta mesma instituição e consultorias na área de educação. E-mail: ana.fonseca@uemg.br

Anidene de Siqueira Cecchin

Graduada em Letras – Português e Inglês, com respectivas literaturas, pela PUCRS (Campus de Uruguaiana), Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede da UFSM e doutoranda em Letras – Estudos Linguísticos, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM. É professora da Rede Pública Estadual de Ensino do RS e atua no Instituto São José, em Santa Maria, RS. É integrante da equipe do programa de extensão Ateliê de Textos desde 2017. E-mail: anicecchin@gmail.com

Cinara Guimarães Vieira

Psicóloga Clínica pela PUC-MINAS, especialista em Saúde Mental pela Universidade Newton Paiva, mestre em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG e doutoranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. Tem atuação como Psicóloga em equipes multidisciplinares para tratamento de crianças com problemas no desenvolvimento, visando a inclusão da criança com deficiência intelectual e também em escolas especiais. Possui experiência como psicóloga infantil, de jovens e adultos em hospitais gerais e psiquiátricos. Tem atuado na formação de professores voltados para a inclusão. E-mail: cinarasky@yahoo.com.br

Cristiane Fuzer

Graduada em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas, Mestre e Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com estágio doutoral na Faculdade de Lisboa, Pós-Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É professora associada do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, Vice-Diretora do Centro de Artes e Letras da UFSM, Vice-coordenadora do GT em Linguística Sistêmico-Funcional na ANPOLL e integrante do GrPesq/CNPq Sistêmica, Ambientes e Linguagens (SAL). Escreveu, junto com Sara Scotta Cabral, o livro “Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa”. Coordena o programa de extensão Ateliê de Textos na UFSM. E-mail: cristiane.fuzer@ufsm.br

Eduardo Figueira e Silva

Mestre em Design (PUC-Rio/Brasil); licenciado em Artes Visuais (UFJF/Brasil); especialista em Educomunicação (Faculdade Unyleya/Brasil); diretor e produtor de Artes visuais em suporte bidimensional e digital (APAE/Valença); professor voluntário (APAE/Valença); artista visual (Calciopédia/Brasil); pesquisador do Laboratório Linguagem, Interação e Construção de sentidos (LInC/Design) (PUC-Rio/Brasil); pesquisa em Design, com ênfase em Arte Sequencial e História em Quadrinhos, Gramática do Design Visual (GDV); Multimodalidade; Análise Narrativa; Estudos da Linguagem. E-mail: eduardofigueiraesilva@gmail.com

Elaine Espindola

Professora efetiva do DLEM e do PROLING da UFPB, onde colidira o GEPLAM. Atualmente é Diretora de Mobilidade Internacional da Agência de Cooperação Internacional desta universidade. É doutora em Língua Inglesa e Linguística Aplicada pela UFSC e tem Pós-doutorado duplo pela The Hong Kong Polytechnic University. Como pesquisadora em Linguística Aplicada destacam-se, entre seus interesses de investigação, os Estudos do Discurso Profissional, Análise Textual e Estudos da Tradução. É também membro do Grupo SAL (Sistêmica, Ambientes e Linguagens) e do PolySystemic Research Group (PolyU). Email: elaespindola.ufpb@gmail.com

Elaine Kendall Santana Silva

Doutora em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG (2017/2020), graduada em Letras (Licenciatura) pelo Instituto de Ensino Superior e Pesquisa FUNEDI/UEMG (2000), com especialização em Língua Portuguesa pela UNIFOR (2001) e em Educação à Distância SENAC/MG (2009) e mestra em Língua Portuguesa pela PUCMinas (2006). Faz parte do grupo de pesquisa vinculado ao CNPq: Sistêmica, Ambientes e Linguagem (SAL) da Universidade Federal de Santa Maria. É docente na Educação Básica, com experiência na área de Língua Portuguesa, na Secretaria Municipal de Educação de Divinópolis e em escolas da rede estadual e particular. Também atua como docente no Ensino Superior nos cursos de licenciatura (Pedagogia e Letras) da UEMG. Coordenadora do Núcleo de Estágio das Licenciaturas da UEMG. Docente na UNA - Unidade de Divinópolis. E-mail: ekendallsantana@gmail.com

Fábiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida

Professora adjunta da UALL – Unidade Acadêmica de Letras e Linguística da UFG - Universidade Federal de Goiás – UFCAT em transição e professora

permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - PPGEL, também da UFG - Regional Catalão, membro do GT Formação de Educadores em Linguística Aplicada da ANPOLL. É mestre em Letras e Língua Portuguesa pela UNESP – Araraquara, doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, com pós-doutorado em Letras pela UNIFESP – Campus de Guarulhos. Atua, também, como Consultora da Capes - Avaliação de polos UAB. Orienta pesquisas na área de formação de professores e análise do discurso Sistêmico-Funcional, mais especificamente, com o foco no estudo da avaliação na linguagem - sistema de avaliatividade - *Appraisal System*. É líder do GEPLAEL – Grupo de estudos e pesquisas em linguística aplicada e estudos da Linguagem e faz parte também do grupo SAL – Sistêmica, Ambiente e Linguagem, ambos certificados no Cnpq. E-mail: fabiolasartin@gmail.com

Fernanda Gurgel Prefeito

Advogada e licenciada em Letras (habilitação Português e Inglês) pela Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística - UAELL - da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão - UFG/RC. Foi bolsista PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, financiado pela CAPES, nos anos de 2014 a 2016 e estagiária no Centro de Solução de Conflitos da Fórum da Comarca de Catalão. Atuou como professora de inglês no Centro de Línguas na UFG-Regional Catalão. É membro do GEPLAEL- Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na UFG/ REC sob a liderança da prof^a Dr^a Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida. Atualmente é aluna do Programa de Doutorado em Estudos da Linguagem na Universidade Federal de Catalão. E-mail: fernanda_gpfeito@hotmail.com

Isabela Dias de Almeida Soares

Mestre em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG (2020) e especialista em Ensino de Inglês pela UFMG (2016). Desde 2013, atua como professora de inglês em curso livre e possui as certificações CELTA, TKT e CPE da Universidade de Cambridge. E-mail: isabeladias1408@gmail.com

Jackeline Lima Farbiarz

Doutora em Educação e Linguagem (USP/Brasil); mestre em Letras (PUC-Rio/Brasil); professora associada e pesquisadora do PPGDesign (PUC-Rio/Brasil); Diretora do Departamento de Artes & Design (PUC-Rio/Brasil); coordenadora do Laboratório Linguagem, Interação e Construção de sentidos (LInC/Design) (PUC-Rio/Brasil). Líder dos grupos de pesquisa Design na Leitura de Sujeitos e Suportes em Interação (DeSSIn) (PPG Design/PUC-Rio) e Livros, materiais,

recursos e novas tecnologias em contextos de ensino-aprendizagem (Letras/PUC-Rio); coordena o Congresso Tecnologia, Ensino, Inclusão, Aprendizagem e Sustentabilidade Humana (TEIAS); consultora ad hoc do CNPq, CAPES e FAPERJ; pesquisa em Design e Educação, com ênfase em pesquisas que integram cultura, sujeitos e linguagem na perspectiva da interação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Inclusiva, Multiletramento, Políticas Públicas em Design e Educação, Design em Parceria, Design na Leitura. E-mail: jackeline@puc-rio.br

José Teófilo de Carvalho

Possui licenciatura plena em Matemática pela PUCMINAS, mestrado em Educação Tecnológica e Doutorado em Estudos de Linguagens pelo CEFETMG. Tem experiência como coordenador de curso e professor de Matemática, de Estatística em instituições de ensino médio e superior de Itabira, de João Monlevade, de Contagem e de Belo Horizonte. Atualmente, pesquisa o livro didático digital de matemática no PNL D, destinado ao Ensino Fundamental. Tem interesse em pesquisa e desenvolvimento de Materiais e Recursos Didáticos Digitais, Objetos Educacionais Digitais (OED) e no uso do Livro Didático Digital de Matemática, nos aspectos de Estudos de Linguagens, com base teórica em Sociossemiótica, Multimodalidade e Multiletramentos. E-mail: jteofilo.carvalho@gmail.com

Lilian Aparecida Arão

Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e membro permanente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Estudos de Linguagens (Posling) do CEFET-MG, onde atua também como professora da Graduação em Letras - Tecnologias da Edição e do Ensino Técnico e Tecnológico. É doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG (2008), mestra em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2001), e especialista em Letras pela PUC-MG (1993).

Lizainny Aparecida Alves Queiroz

Pedagoga graduada pela UEMG, psicóloga graduada pela UFMG, atuante em consultório. Também é professora licenciada em Português/Inglês pela Universidade Braz Cubas de Mogi das Cruzes/ SP, mestra e doutoranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. E-mail: lizainnyqueiroz@yahoo.com.br

Lucas Eduardo Marques Santos

Doutorando pelo programa de Pós-graduação Strictu-sensu Mestrado e Doutorado em Estudos da Linguagem- PPGEL pela Universidade Federal de Goiás Regional Catalão, atual Universidade Federal de Catalão - UFCAT (em Transição). É mestre pelo programa de Pós-graduação Strictu-sensu Mestrado e Doutorado em Estudos da Linguagem- PPGEL pela Universidade Federal de Goiás Regional Catalão, especialista em Educação Inclusiva com ênfase me Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura – FABEC, graduado em Letras - Libras pela Universidade Federal de Goiás - UFG. Atualmente atua como Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e coordenador do Núcleo de Acessibilidade UFCAT. E-mail: lems.lucas@gmail.com

Magno Martins

Formado em Produção Multimídia pelo Centro Universitário de Belo Horizonte - UniBH, pós-graduado em Marketing Digital pelo B.I International e mestrando em Estudos de Linguagens pelo Cefet-MG, desenvolvendo pesquisas sobre as linguagens de videoaulas e videoensaios com seus contextos envolvendo *YouTube* e Educação. Atualmente é profissional independente e professor em Comunicação Digital e Marketing Digital, lencionando nas instituições Centro Universitário UNA e Senac Minas, e desenvolvendo posicionamentos digitais de marcas e profissionais na WEB. E-mail: magnohmartins@gmail.com

Marco Túlio Pena Câmara

Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mestre em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), graduado em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Federal de Viçosa (2013) e Licenciado em Letras-Português pelo Centro Universitário Claretiano (2020). É integrante dos grupos de pesquisa Mídia, Discurso, Tecnologia e Sociedade (MiDiTeS), do Instituto de Estudos de Linguagens (IEL) da UNICAMP, do Grupo de Pesquisa e Ação em Conflitos, Riscos e Impactos Associados a Barragens (CRIAB), ligado à UNICAMP. Atua no Grupo de Trabalho de Educação e Sociedade, com foco na Comunicação Interna e Externa do Grupo. E-mail: marcotulioacamara@gmail.com

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora da Universidade Estadual de Montes Claros, onde atua na graduação em Letras, no Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). É líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Ensino (GPLE). É autora do livro *Surdos: linguagem, educação e discurso* e organizadora de obras sobre ensino de língua portuguesa, como *Ação reflexiva no ensino de português*, publicada em 2020. Atua sobretudo nos seguintes temas: ensino de português, educação de surdos e Análise do Discurso. E-mail: mclaramaciел@hotmail.com

Maria Luíza Tápias-Oliveira

Graduada em Licenciatura Letras - Português e graduanda em Licenciatura Letras - Português como Segunda Língua /Língua Estrangeira, ambos pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Desenvolve pesquisa na área de Linguagem e Tecnologia, bem como nas áreas de Análise de Obras em Arte Sequencial e de Português como LE/LA. E-mail: marialu001@gmail.com

Massilon da Silva Moreira dos Santos Júnior

Possui graduação em Farmácia (2010) e Letras-Inglês (2019) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É mestre em Linguística (2020) pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da UFPB. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Sistêmico-Funcional, Análise Crítica do Discurso e Multimodalidade/Multiletramentos (GEPLAM). Seus atuais interesses acadêmicos se concentram na área de Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e Linguística Aplicada (LA) com ênfase nos estudos do discurso profissional. Pesquisas em estudos em Multimodalidade e Infância, Gramática do Design Visual (GDV) e Semiótica Visual também despertam seus interesses de estudos. Tem experiência na área de ensino de língua inglesa para crianças, adolescentes e adultos. Email: moreira.junior@live.com

Míriam Rabelo Gontijo

Doutoranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG; mestre (2016) e especialista em Ensino de Inglês (2007) pela UFMG, licenciada em Letras Português / Inglês (2005). Desenvolve atividades profissionais como professora de língua inglesa e língua portuguesa no ensino superior, na educação básica e tem experiência em lecionar e coordenar cursos livres de idiomas. É membro do grupo de pesquisa CNPq NALET (Núcleo de Aprendizagem de Línguas e Ensino Tecnológico), que propõe a investigação de experiências de ensino e/ou de aprendizagem de inglês como língua estrangeira que se apoiam no uso de tecnologias digitais. E-mail: miriamrgontijo@hotmail.com

Renato Caixeta da Silva

Professor titular do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, onde atua como professor de inglês e de outras disciplinas relacionadas aos Estudos de Linguagens. Possui graduação em Letras pela UFMG (1992), mestrado em Estudos Linguísticos pela UFMG (1998) e doutorado em Letras (Estudos da Linguagem) pela PUC-Rio (2012). É membro do corpo docente do Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagens (POSLING) do CEFET-MG. Tem experiência e pesquisas na área de Discurso e Linguística Aplicada, com ênfase em ensino e aprendizagem de línguas materiais e recursos pedagógicos, discurso pedagógico, Linguística Sistêmico-Funcional, e Multimodalidade. E-mail: rencaixe@yahoo.com.br

Rodrigo Esteves de Lima Lopes

Linguista e comunicólogo, professor do IEL/UNICAMP, vice-presidente da Associação de Linguística Sistêmico-Funcional da América Latina (ALSFAL) e coordenador do GT de Linguagens e Tecnologias da ANPOLL. É líder do grupo de pesquisa MiDiTeS (Mídia, Discurso, Tecnologia e Sociedade) e também participa do Grupo SAL (Sistêmico e Ambientes de Linguagem). Possui doutorado em Linguística Aplicada pela UNICAMP, mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP, é, também, bacharel em tradução (Língua e Literatura Inglesas), bacharel e licenciado em Língua e Literatura Portuguesas pela PUCSP. Seus interesses de pesquisa são: Tecnologia e Sociedade, Humanidades Digitais, Linguística do Corpus, Linguística Sistêmico-Funcional, Datificação e Sociedade, Letramento e Ativismo de Dados. E-mail: rll307@unicamp.br

Sheilla Andrade de Souza

Doutora em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG, mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (2013), tem especialização em Métodos e Técnicas de Ensino de Língua Estrangeira pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caratinga (2003), e é graduada em Letras/Inglês pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caratinga (2002). Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Ipatinga. Desenvolve pesquisa na área do ensino de línguas em contexto técnico e tecnológico dentro da perspectiva dos novos e múltiplos letramentos e da multimodalidade. E-mail: souza_sh@hotmail.com

Telma Eliane Medeiros de Souza

Graduada em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros e Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Português pela mesma instituição. Mestre em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Estadual de Montes Claros e professora da rede estadual de ensino de Minas Gerais, atuando atualmente na Escola Estadual Belvinda Ribeiro (Montes Claros). E-mail: telmaemedeiros@gmail.com.

ÍNDICE REMISSIVO

A

análise 26, 27, 34, 42, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 62, 68, 92, 94, 95, 96, 97, 100, 102, 104, 107, 109, 116, 120, 125, 127, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 168, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 181, 182, 185, 203, 211, 212, 214, 216, 221, 227, 234, 235, 237, 241, 244, 245, 246, 251, 252, 260, 269, 275, 285, 288, 289, 293, 294, 295, 301, 318, 321, 323, 324, 326, 332, 350
análise ideológica 26, 27, 134, 135, 136, 140
aparelhos digitais 28, 29, 243, 244, 245, 246, 251, 257, 330
aprendizagem 17, 20, 23, 25, 28, 30, 34, 35, 39, 51, 67, 69, 80, 84, 88, 93, 94, 95, 100, 102, 108, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 128, 179, 194, 196, 197, 198, 206, 210, 220, 221, 224, 228, 229, 246, 259, 261, 279, 285, 287, 288, 291, 292, 294, 295, 303, 305, 306, 307, 312, 318, 320, 323, 324, 328, 329, 331, 333, 338, 340, 341, 347, 351, 354
aprendizagens 13, 24, 35, 36, 41, 43, 201, 345, 346
arte 26, 27, 31, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 150, 151, 153, 159, 167, 189, 218, 221, 271
aula 16, 17, 21, 22, 23, 25, 28, 30, 32, 34, 35, 52, 57, 58, 61, 77, 80, 81, 88, 92, 114, 132, 133, 171, 176, 177, 179, 188, 189, 191, 198, 221, 223, 227, 228, 229, 230, 241, 265, 285, 286, 287, 289, 294, 297, 298, 299, 301, 302, 303, 304, 305, 311, 312, 318, 324, 325, 327, 329, 331, 332, 333, 335, 336, 337, 345
avaliatividade 233, 242, 350

B

BNCC 17, 25, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 68, 69, 70, 72, 73, 311

C

clube do livro 223, 234, 235
crítica 17, 18, 25, 30, 52, 62, 69, 92, 109, 120, 124, 165, 200, 229, 239, 289, 292, 293, 300, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 332

D

desenvolvimento 29, 30, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 51, 52, 78, 80, 96, 100, 107, 115, 118, 123, 130, 172, 189, 201, 209, 246, 252, 261, 264, 284, 285, 288, 290, 293, 294, 295, 296, 297, 302, 306, 310, 317, 319, 320, 321, 323, 326, 332, 334, 335, 339, 345, 348, 351
didático 25, 26, 35, 40, 67, 69, 71, 77, 78, 80, 84, 92, 94, 96, 100, 101, 108, 110, 116, 121, 122, 133, 229, 315, 318, 351
discurso 24, 26, 55, 58, 68, 70, 112, 113, 116, 126, 127, 128, 130, 132, 142, 151, 152, 173, 174, 181, 216, 233, 241, 289, 290, 314, 316, 326, 350, 353, 354
discurso multimodal 24, 55

E

ecossistemas 27, 178, 192, 194, 196, 197
editora 78, 237
educação 16, 18, 21, 24, 27, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 51, 64, 68, 70, 71, 74, 95, 117, 118, 120, 121, 123, 124, 140, 172, 179, 186, 189, 190, 191, 199, 207, 221, 228, 241, 251, 252, 331, 334, 346, 347, 348, 353, 354

ensino 16, 17, 18, 20, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 46, 49, 50, 51, 52, 54, 67, 69, 72, 73, 81, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 102, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 170, 172, 178, 179, 180, 191, 194, 197, 198, 201, 206, 220, 221, 224, 228, 229, 263, 264, 273, 279, 283, 285, 286, 287, 293, 294, 295, 296, 301, 303, 306, 307, 308, 312, 317, 318, 319, 322, 324, 325, 331, 335, 340, 347, 351, 353, 354, 355

ensinos 13, 24

escola 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 29, 30, 34, 40, 43, 48, 49, 51, 53, 58, 72, 74, 77, 81, 95, 100, 110, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 130, 131, 133, 172, 227, 228, 229, 231, 238, 241, 263, 264, 267, 279, 284, 285, 287, 293, 301, 306, 308, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 319, 320, 321, 323, 325, 326

escolas 13, 18, 19, 21, 22, 24, 35, 40, 51, 67, 69, 95, 117, 229, 252, 286, 287, 306, 307, 348, 349

escrita 15, 16, 17, 18, 19, 20, 30, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 53, 61, 62, 64, 69, 76, 78, 82, 88, 95, 96, 97, 110, 114, 125, 128, 172, 203, 204, 211, 232, 264, 266, 267, 289, 290, 291, 293, 303, 313, 314, 326, 327, 328, 329, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345

escrita criativa 30, 110, 327, 328, 329, 340, 345

estudo de caso 29, 113, 284, 285

experiência 27, 88, 105, 108, 126, 169, 179, 206, 219, 270, 278, 312, 319, 338, 347, 348, 349, 351, 353, 354

F

formação 18, 19, 20, 21, 23, 27, 36, 37, 38, 40, 45, 57, 67, 69, 70, 80, 112, 113, 114,

115, 117, 118, 120, 123, 124, 125, 126, 139, 169, 170, 174, 178, 179, 190, 227, 228, 229, 242, 260, 261, 293, 307, 308, 311, 315, 316, 347, 348, 350

G

gênero 29, 47, 62, 84, 95, 96, 100, 105, 107, 109, 122, 136, 138, 139, 140, 166, 179, 180, 186, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 209, 220, 230, 236, 262, 264, 296, 322, 325

H

híbridos 27, 28, 117, 192, 198, 221

história 26, 27, 38, 40, 63, 84, 107, 134, 135, 136, 139, 140, 144, 157, 159, 160, 165, 166, 211, 214, 225, 237, 241, 247

história em quadrinhos 26, 27, 84, 134, 135, 136, 139, 140, 157

I

infográfico 29, 69, 262, 263, 264, 273, 274, 277, 278, 279, 280, 282

inglês 25, 30, 75, 76, 78, 84, 86, 92, 133, 276, 283, 284, 285, 286, 287, 299, 300, 301, 302, 305, 306, 308, 333, 350, 354

ingressantes 26, 111, 112, 113, 116, 126, 127

interativo 59, 153, 181, 258

intervenção 30, 309, 310, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324

J

jogos 28, 29, 48, 81, 174, 175, 176, 181, 243, 244, 245, 246, 249, 251, 252, 256, 257, 258, 259, 305, 337, 341, 347

jogos infantis 28, 243

L

leitura 17, 25, 26, 28, 29, 30, 34, 44, 45, 46, 47, 49, 52, 53, 59, 61, 62, 64, 78, 87, 94, 95, 96, 97, 100, 102, 106, 107, 108, 115, 133, 136, 139, 142, 143, 145, 146, 155,

SUMÁRIO

156, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166,
167, 168, 179, 187, 205, 208, 223, 224,
227, 228, 230, 235, 236, 238, 240, 241,
248, 252, 253, 256, 258, 263, 264, 265,
266, 267, 268, 269, 273, 274, 276, 277,
281, 282, 283, 286, 288, 289, 291, 293,
295, 303, 310, 312, 313, 314, 316, 317,
318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325,
326, 335, 337, 338, 342, 343, 344
letramento 26, 44, 53, 64, 69, 76, 78, 92,
95, 107, 113, 115, 117, 120, 121, 122, 125,
126, 131, 178, 185, 279, 280, 286, 291,
292, 293, 296, 297, 298, 300, 301, 302,
304, 306, 308, 347
Letras 26, 27, 31, 74, 92, 96, 100, 109, 110,
111, 112, 113, 116, 117, 123, 124, 126,
127, 128, 130, 131, 132, 133, 168, 171,
242, 308, 312, 315, 317, 318, 321, 325,
326, 342, 347, 348, 349, 350, 351, 352,
353, 354, 355
língua 15, 16, 18, 20, 21, 22, 25, 26, 29, 34,
43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 52, 61, 78, 79,
80, 86, 90, 108, 111, 112, 113, 114, 115,
116, 117, 122, 123, 124, 125, 126, 127,
128, 129, 130, 131, 132, 133, 137, 172,
173, 226, 230, 233, 242, 262, 276, 285,
286, 288, 292, 294, 297, 302, 306, 308,
315, 333, 342, 347, 353, 354
linguagem 15, 17, 18, 20, 23, 24, 27, 28,
29, 34, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 50, 51, 59,
60, 61, 62, 65, 72, 73, 80, 84, 86, 107, 114,
115, 117, 124, 132, 138, 139, 141, 142,
144, 160, 167, 168, 169, 171, 172, 173,
178, 189, 190, 202, 203, 209, 224, 226,
227, 230, 231, 232, 233, 240, 241, 245,
247, 248, 249, 252, 253, 256, 258, 259,
261, 290, 291, 293, 301, 311, 314, 315,
316, 318, 321, 322, 325, 337, 341, 342,
344, 347, 350, 351, 353
língua inglesa 262

língua materna 26, 44, 50, 111, 112, 113,
114, 116, 117, 123, 124, 126, 128, 132, 347
livro 17, 18, 24, 25, 56, 57, 58, 59, 62, 63,
64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74,
77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 86, 88, 90, 92,
95, 108, 121, 122, 133, 144, 173, 199, 223,
230, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240,
241, 244, 245, 315, 348, 351, 353
Livro Didático 24, 55, 57, 66, 76, 351

M

multiletramentos 16, 17, 29, 34, 40, 48, 62,
69, 74, 78, 113, 116, 120, 132, 167, 284,
285, 287, 288, 291, 292, 295, 296, 306,
308, 320
multimídia 24, 55, 56, 59, 64, 66, 67, 71,
173, 188
multimodal 18, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 34,
40, 43, 50, 51, 52, 55, 59, 60, 71, 78, 81,
88, 92, 93, 94, 96, 97, 100, 102, 103, 106,
107, 108, 109, 122, 166, 167, 172, 173,
174, 175, 190, 202, 220, 262, 263, 264,
271, 273, 279, 283, 285, 286, 288, 289,
305, 306, 309, 310, 311, 312, 313, 314,
315, 316, 317, 319, 321, 322, 324, 328,
340, 341, 342, 343, 344, 345
multimodalidade 15, 16, 17, 18, 20, 23, 24,
25, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 48, 50, 51,
52, 53, 56, 58, 59, 69, 78, 80, 81, 86, 107,
111, 116, 120, 121, 131, 137, 140, 150,
166, 169, 170, 172, 175, 188, 189, 192,
202, 203, 258, 265, 285, 287, 288, 290,
292, 294, 295, 296, 304, 306, 311, 312,
314, 315, 316, 317, 322, 324, 326, 340,
341, 345, 355
O
online 28, 48, 90, 159, 162, 182, 185, 186,
206, 210, 223, 224, 226, 260, 268, 274,
289, 297, 299

SUMÁRIO

SUMÁRIO

P

participantes 29, 50, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 105, 106, 110, 112, 127, 128, 129, 130, 131, 142, 144, 148, 149, 150, 152, 153, 155, 164, 181, 182, 183, 184, 188, 205, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 256, 258, 263, 277, 278, 287, 288, 312, 323, 335, 337

pedagogia 16, 17, 30, 110, 120, 292, 300, 324, 327, 328, 329, 331, 332, 333, 336, 337, 339, 340, 341, 342, 344, 345

portfólios 30, 31, 110, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 338, 339, 340, 341, 342, 344, 345

prática 20, 21, 25, 26, 30, 31, 51, 52, 54, 62, 64, 73, 78, 93, 94, 95, 97, 117, 119, 120, 121, 125, 126, 130, 133, 171, 174, 176, 229, 251, 252, 265, 269, 281, 282, 293, 295, 303, 308, 311, 317, 320, 328, 329, 333, 334, 335, 336, 339, 340, 342, 345, 347

práticas de leitura 25, 28, 29, 34, 49, 52, 223, 263, 264, 268, 282, 283, 291, 293, 303, 319, 320, 325

produção 15, 16, 17, 19, 23, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 34, 40, 46, 47, 49, 50, 52, 59, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 102, 106, 107, 108, 109, 120, 132, 133, 135, 137, 138, 139, 141, 143, 165, 167, 170, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 180, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 197, 201, 203, 207, 209, 214, 244, 245, 247, 248, 249, 257, 259, 262, 263, 264, 267, 270, 272, 282, 283, 286, 289, 290, 292, 311, 314, 315, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 325, 326, 328, 329, 334, 335, 336, 337, 340, 341, 342, 343, 344, 345

professor 20, 21, 22, 24, 25, 45, 46, 52, 55, 56, 57, 58, 61, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 78, 79, 81, 86, 89, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 122, 124, 125, 126, 132, 168, 178,

180, 196, 198, 228, 229, 241, 305, 307, 308, 311, 315, 317, 325, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 342, 343, 345, 347, 349, 351, 352, 354

professora 20, 21, 22, 25, 75, 96, 100, 285, 286, 288, 294, 295, 296, 298, 299, 300, 302, 303, 304, 306, 347, 348, 349, 350, 351, 353, 354, 355

professores 16, 18, 23, 24, 25, 27, 35, 40, 45, 56, 57, 67, 68, 70, 71, 72, 77, 78, 80, 90, 91, 92, 100, 115, 117, 119, 123, 169, 170, 174, 179, 190, 194, 227, 228, 229, 242, 287, 293, 294, 301, 305, 307, 308, 311, 312, 314, 315, 326, 328, 332, 333, 335, 338, 345, 347, 348, 350

projetos 30, 35, 49, 95, 124, 172, 197, 206, 208, 209, 217, 229, 309, 310, 312, 317, 323, 324, 325

R

relato 25, 26, 93, 94, 96, 100, 102, 103, 107, 130, 172

relato biográfico 25, 26, 93, 94, 96, 100, 102, 103, 107

S

sala de aula 16, 17, 21, 22, 23, 25, 28, 30, 32, 34, 35, 52, 57, 58, 61, 77, 80, 81, 88, 92, 114, 133, 171, 176, 177, 179, 188, 189, 191, 223, 227, 228, 229, 230, 241, 265, 286, 294, 302, 311, 312, 318, 324, 325, 327, 331, 332, 333, 335, 336, 337, 345

significados 15, 20, 21, 26, 29, 49, 59, 60, 74, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 107, 108, 130, 174, 175, 177, 203, 205, 207, 212, 214, 216, 217, 220, 225, 232, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 252, 256, 257, 258, 259, 261, 262, 263, 265, 266, 269, 270, 271, 272, 273, 275, 277, 279, 280, 281, 283, 286, 290, 292, 319, 328, 331, 340, 341, 342, 343, 344, 345

significados representacionais 94, 107

T

tecnologia 16, 17, 27, 54, 62, 65, 74, 77,
169, 170, 178, 180, 190, 221, 226, 227,
229, 240, 259, 267, 293, 303

U

universidade 26, 27, 61, 111, 112, 113, 127,
132, 170, 171, 196, 311, 349

V

Videoensario 192
vídeos 23, 27, 28, 49, 61, 72, 79, 81, 84,
86, 132, 173, 180, 192, 194, 197, 198, 201,

203, 205, 206, 208, 212, 218, 219, 220,
221, 224, 225, 226, 227, 235, 236, 240,
241, 318, 342

vídeos híbridos 27, 28, 192, 221

vlog 28, 223, 226, 230, 234, 237, 238, 239,
240, 241

Y

YouTube 27, 28, 192, 193, 194, 197, 198,
199, 201, 203, 206, 207, 208, 209, 211,
212, 213, 219, 220, 221, 352

Multimodalidade, ENSINOS e Aprendizagens

www.pimentacultural.com



POSLING
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

