



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Campus I – Rodovia BR 285, Km 292

Bairro São José – Passo Fundo, RS

CEP: 99.052-900

E-mail: ppgletras@upf.br

Web: www.ppgl.upf.br

Fone: (54) 3316-8341

Édina Menegat Mecca

**MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE:
O DESIGN DE SIGNIFICADOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA E INGLESA**

Passo Fundo

2019

Édina Menegat Mecca

**MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE:
O *DESIGN* DE SIGNIFICADOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA E INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas.

Passo Fundo
2019

CIP – Catalogação na Publicação

M486m Mecca, Édina Menegat
Multiletramentos e multimodalidade: o *design* de
significados em livros didáticos de língua portuguesa e inglesa /
Édina Menegat Mecca. – 2019.
95 f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas.
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo
Fundo, 2019.

1. Multiletramentos. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino.
3. Língua inglesa - Estudo e ensino. 4. Livros didáticos. I. Freitas,
Ernani Cesar de, orientador. II. Título.

CDU: 801.73

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte inesgotável de sabedoria.

Ao meu orientador, professor Ernani Cesar de Freitas, por me guiar no labiríntico meio da vida acadêmica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa a mim concedida.

À Universidade de Passo Fundo, em especial aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras, bem como do setor de Assessoria para Assuntos Internacionais e Interinstitucionais, pelo zelo e atenção.

Às professoras Barbara Hlibowicka-Węglarz e Natalia Klidzio, pela afetuosa acolhida na *Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej*, em Lublin.

Às professoras Luciana Crestani e Fabiane Verrardi Burlamaque, pela leitura atenta e contribuições pertinentes.

Aos professores e funcionária do Centro de Línguas-URI, pela compreensão e apoio nos momentos em que precisei me fazer ausente.

Aos meus amigos, por não me deixarem esquecer que existe vida além do Mestrado.

Aos meus pais, Dirceu e Ivete, e às minhas tias Isabel, Ilse e Marlei, por me ensinarem que o estudo é um bem no qual devemos investir sempre. E (por que não?) à companheira da família, nossa felina Frida, por estar literalmente ao meu lado desde a primeira até a última palavra aqui escrita.

*"As imagens, assim como as palavras,
são a matéria de que somos feitos."
Alberto Manguel*

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada define como tema os multiletramentos e, como delimitação, em seu recorte, a construção do sentido em textos de gêneros multimodais por meio de atividades propostas por materiais didáticos de língua portuguesa e inglesa. O objetivo geral a que se propõe é analisar as atividades de leitura propostas nos textos multimodais em livros didáticos de língua portuguesa e inglesa a fim de verificar sua contribuição para a promoção dos multiletramentos. Mediante tal objetivo, são mobilizados e associados, basicamente, marcos teóricos como os estudos de Bakhtin (2016) sobre os gêneros discursivos e o dialogismo; Chartier (1994), Petit (2008) e Kleiman (2004, 2005, 2014) no que tange às práticas de leitura; Kress (2000, 2010, 2014) e Kress e van Leeuwen (2006) acerca da multimodalidade; *The New London Group* (2000), Lemke (2010) e Rojo (2012, 2013) em alusão aos multiletramentos. O *corpus* desta pesquisa é composto por atividades de estudo de dois textos do livro didático “Português – Linguagens”, de Cereja e Magalhães (2015), e dois textos do material “*Way to English*”, de Franco e Tavares (2015), ambos desenvolvidos para o sexto ano do ensino fundamental. Observamos que os materiais didáticos analisados promovem os multiletramentos ao considerar o processo de *design* do significado intrínseco à comunicação multimodal. Verificamos, ainda, que aspectos relevantes dos sentidos produzidos pelos modos de *design* visual são ignorados pelas atividades. Por isso, considerando a gramática do *design* visual, de Kress e van Leeuwen (2006), sugerimos questões complementares para cada texto analisado.

Palavras-chave: Multimodalidade. Multiletramentos. Livro didático. Língua portuguesa. Língua inglesa.

ABSTRACT

The theme of this study is the multiliteracies and its delimitation is the meaning designed in multimodal genres through reading activities in Portuguese and English language textbooks. The aim of this study is to analyse the activities for the design of meaning in multimodal texts suggested in these books in order to check their contribution for the promotion of multiliteracies. Through this objective, the theoretical background is connected to the studies of Bakhtin (2016) about discursive genres and dialogism; Chartier (1994), Petit (2008) and Kleiman (2004, 2005, 2014) when it comes to reading practices; Kress (2000, 2010, 2014) and Kress and van Leeuwen (2006) regarding multimodality; as well as *The New London Group* (2000), Lemke (2010) and Rojo (2012, 2013) in reference to multiliteracies. The corpus consists of reading activities of four multimodal texts from the textbooks “Português: Linguagens”, by Cereja and Magalhães (2015), and “*Way to English*”, by Franco and Tavares (2015), both designed for the sixth year of elementary school. It has been observed that these textbooks promote the multiliteracies by considering the design of meaning intrinsic to multimodal communication. It has also been verified that relevant aspects are ignored by these reading activities when it comes to the visual design. For that reason, complementary questions based on the grammar of visual design, by Kress and van Leeuwen (2006), were suggested for each multimodal text.

Keywords: Multimodality. Multiliteracies. Textbook. Portuguese language. English language.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------|---|----|
| Figura 1 | Percurso do processo de leitura | 36 |
| Figura 2 | Processo de <i>design</i> do significado realizado pelo interpretante | 37 |
| Figura 3 | Instâncias envolvidas no processo de <i>design</i> da mensagem | 39 |
| Figura 4 | As dimensões do espaço visual | 42 |
| Figura 5 | Reprodução das capas dos livros didáticos analisados | 45 |
| Figura 6 | Leitura e design do significado | 49 |
| Figura 7 | Um quadro de natureza morta - 1 | 53 |
| Figura 8 | Um quadro de natureza morta - 2 | 54 |
| Figura 9 | Tráfico de animais. Não caia nessa. | 62 |
| Figura 10 | <i>Report animal abuse</i> - 1 | 69 |
| Figura 11 | <i>Report animal abuse</i> - 2 | 70 |
| Figura 12 | <i>Report animal abuse</i> - 3 | 71 |
| Figura 13 | <i>Growing up with guide dogs</i> | 79 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|----------|--|----|
| Quadro 1 | Fases de análise do conteúdo | 47 |
| Quadro 2 | Dispositivo teórico metodológico para análise do corpus | 50 |
| Quadro 3 | Um quadro de natureza morta e o processo de <i>design</i> do significado | 59 |
| Quadro 4 | Tráfico de animais. Não caia nessa. e o processo de <i>design</i> do significado | 66 |
| Quadro 5 | <i>Report animal abuse</i> e o processo de <i>design</i> do significado | 76 |
| Quadro 6 | <i>Growing up with guide dogs</i> e o processo de <i>design</i> do significado | 81 |
| Quadro 7 | "Português: Linguagens" versus "Way to English" | 84 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 9 |
| 2 LER PARA CONHECER E AGIR | 13 |
| 2.1 LEITURA, LEITORES E ESCOLA: UM DESAFIO | 14 |
| 2.2 COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E LEITURA: AS ORIENTAÇÕES DOS PCN | 19 |
| 2.3 LEITURA: UM ATO DISCURSIVO | 23 |
| 3 OS MULTILETRAMENTOS E A MULTIMODALIDADE | 26 |
| 3.1 MULTILETRAMENTOS: FORMANDO LEITORES AGENTES NO MUNDO CONTEMPORÂNEO | 28 |
| 3.2 COMUNICAÇÃO MULTIMODAL: UM PROCESSO DINÂMICO DE <i>DESIGN</i> DE SIGNIFICADOS | 34 |
| 4 OS LIVROS DIDÁTICOS E A ABORDAGEM DE TEXTOS MULTIMODAIS | 44 |
| 4.1 A LEITURA E O <i>DESIGN</i> DE SIGNIFICADO | 44 |
| 4.2 A MULTIMODALIDADE E OS LIVROS DIDÁTICOS | 51 |
| 4.2.1 Português: Linguagens e o <i>design</i> de significado | 51 |
| 4.2.1.1 Um quadro de natureza morta | 52 |
| 4.2.1.2 Tráfico de animais. Não caia nessa | 61 |
| 4.2.2 <i>Way to English</i> e o <i>design</i> de significado | 67 |
| 4.2.2.1 <i>Report animal abuse</i> | 68 |
| 4.2.2.2 <i>Growing up with guide dogs</i> | 78 |
| 4.2.3 "Português: Linguagens" e " <i>Way to English</i> ": aproximações e distanciamentos | 83 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 88 |
| REFERÊNCIAS | 91 |
| ANEXOS | 94 |
| ANEXO A - Capa do livro didático de língua portuguesa | 94 |
| ANEXO B - Capa do livro didático de língua inglesa | 95 |

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada foi motivada por nossa inquietação diante da complexidade da formação de leitores na contemporaneidade. A dificuldade de interpretação não é uma exclusividade dos tempos atuais. O que preocupa, no entanto, é que esta falta de habilidade leitora pode se tornar ainda mais evidente diante dos novos formatos de texto, que vêm emergindo na era digital.

Os avanços tecnológicos das últimas décadas vêm alterando o cenário da comunicação em nossa sociedade, de modo que o leitor contemporâneo se vê imerso em um universo de textos multimodais, ou seja, textos que produzem sentido a partir da combinação de diferentes modos de representação como texto escrito, imagem, textura, som.

A recente experiência de um intercâmbio na Polônia, nas condições do acordo de cooperação entre a Universidade de Passo Fundo e a *Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej*, em Lublin, instigaram ainda mais minha reflexão acerca da multimodalidade. Motivada pelo desafio de viver em um país cujo idioma oficial eu desconhecia, percebi de maneira mais explícita a carga de significado expresso por outros modos que não a língua. Em minhas primeiras tentativas de comunicação com poloneses que não falavam português ou inglês, toda a atenção se voltava para modos de significação como gestos, expressões faciais, entonação. No supermercado, questões como a disposição das mercadorias, o *layout* das embalagens, as imagens, o peso, a textura, o cheiro, guiavam minhas escolhas muito mais do que a língua que eu via escrita nos pacotes e etiquetas, até então por mim desconhecida.

A partir desse exemplo simples e bastante pessoal, buscamos chamar a atenção para esse aspecto do cotidiano que necessita ser tratado com maior importância: no contexto de comunicação móvel e de total conectividade no qual vivemos, em que o ambiente é controlado pelo mercado e baseia-se no princípio das escolhas e do interesse do leitor, é imprescindível que sejamos capazes de compreender as intenções explícitas e implícitas nas mensagens que chegam até nós, por meio da língua, escrita ou falada, ou de outros modos semióticos até então pouco valorizados (e por isso pouco estudados) em nossa cultura.

O fato de a multimodalidade estar cada vez mais presente em nossa sociedade suscita a questão: um procedimento analítico que perceba a comunicação como um evento puramente linguístico é capaz de prover descrições das funções comunicativas de tais textos? Cremos que a comunicação multimodal exige leitores que consigam ir além da leitura como um evento puramente linguístico, com habilidades para compreender os sentidos expressos nos

mais diversos recursos semióticos, capazes de entender que as escolhas do autor no momento do *design* do texto também são carregadas de significado.

Diante disso, é pertinente o questionamento acerca da postura da escola, responsável pela formação de leitores autônomos e críticos, agentes no mundo contemporâneo, perante essa nova demanda. Os documentos que orientam as propostas didáticas de ensino de língua materna e estrangeira em nosso país já defendem o trabalho com a diversidade de textos que circulam socialmente. Ao considerarmos que esses textos são, atualmente, na maioria multimodais, está a escola consciente da importância do letramento com vistas à multimodalidade? Em outros termos, está a escola trabalhando na promoção dos multiletramentos?

Sabemos que em grande parte das escolas brasileiras o estudo em sala de aula é orientado ou complementado por livros didáticos, por isso julgamos pertinente investigar o trabalho que vem sendo proposto por estes materiais no que diz respeito à multimodalidade: como estão relacionadas as informações veiculadas através da palavra e da imagem nos livros didáticos? Quais as orientações apresentadas por esses livros para a leitura dessas duas formas de representação de conhecimentos?

Propomo-nos, a partir desses questionamentos, a avaliar as atividades de leitura apresentadas nos textos multimodais dos materiais didáticos de língua portuguesa e de língua inglesa, a fim de descobrir de que maneira elas possibilitam a promoção dos multiletramentos no que tange à multimodalidade. Assim, a projeção e a construção do sentido em textos de gêneros multimodais através da análise de atividades propostas por materiais didáticos de língua portuguesa e inglesa delimita nosso foco de estudo, cuja temática mais ampla são os próprios multiletramentos.

É esse o intuito deste estudo, que faz parte da linha de pesquisa *Leitura e Formação do Leitor* do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo. De um lado, ele poderá trazer contribuições a nível social, pois se dedica à investigação da leitura de textos multimodais, uma demanda relativamente nova da sociedade. De outro, também a comunidade escolar e acadêmica se beneficiará com tal estudo, uma vez que seus resultados e o dispositivo metodológico proposto poderá servir para a análise de outros materiais didáticos. No âmbito pessoal e profissional, a pesquisa influenciará também nossa atuação em sala de aula principalmente no que diz respeito à mediação de atividades com textos multimodais e à utilização de material didático nas aulas de línguas.

A problemática que norteou nosso estudo consiste no seguinte questionamento: ao propor atividades de estudo de texto, os livros didáticos consideram o processo de *design* do significado¹ intrínseco à comunicação multimodal com vistas à promoção dos multiletramentos? Consideramos a hipótese de que os multiletramentos são promovidos por esses materiais a partir da exposição dos alunos a textos multimodais, apesar de as atividades de leitura não chamarem a atenção para a produção de sentido específica dos diferentes modos semióticos presentes nesses textos.

Para dar conta de responder à questão proposta e testar nossa hipótese, apresentamos o seguinte objetivo geral de pesquisa: analisar atividades de leitura propostas nos textos multimodais em livros didáticos de língua portuguesa e inglesa a fim de verificar de que forma promovem multiletramentos.

Apresentamos os seguintes objetivos específicos de nossa pesquisa:

- a) revisar o conceito de multiletramentos em virtude das novas formas de comunicação que utilizam textos multimodais, apresentando a leitura dos diferentes modos semióticos como fundamental para a produção de sentido nesses tipos de texto;
- b) observar as atividades de leitura de textos multimodais presentes em livros didáticos de língua portuguesa e inglesa, com ênfase nos gêneros discursivos com maior potencial de análise dessa característica;
- c) comparar a abordagem dos livros didáticos de língua portuguesa e de língua inglesa, com vistas ao estudo dos textos multimodais proposto por estes materiais;
- d) fornecer subsídios para professores e pesquisadores interessados em estudar os multiletramentos por meio da leitura de textos multimodais.

Para descobrir se os livros didáticos consideram o processo de *design* do significado ao propor atividades de estudo de texto, serão mobilizados e associados marcos teóricos tais como as considerações de Petit (2008), Chartier (1999) e Jouve (2012) sobre leitores e leitura. A partir desses autores, tomamos a leitura como um ato que serve à aquisição de conhecimentos formais, mas também à constituição da individualidade dos seres humanos. Por meio dos estudos de Bakhtin (2016) sobre gêneros discursivos, destacamos nosso

¹ Trata-se do percurso executado pelo interpretante quando diante de um texto, o qual compreende as etapas de interesse, atenção, envolvimento, seleção, enquadramento, transformação ou transdução, e, por fim, a elaboração de um novo signo. O processo de *design* do significado é sugerido por Gunter Kress (2010) e será discutido amplamente no capítulo 3 deste trabalho.

interesse em considerar a leitura como um ato discursivo, em que cada enunciado é atrelado a outro na cadeia da comunicação. Com base nesse autor, consideramos também que a comunicação se dá por meio de gêneros diversos e que cada um deles apresenta três elementos indissolúvelmente ligados: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Cope e Kalantzis (2000), *The New London Group* (2000) e Rojo (2012, 2013) guiaram nossa concepção acerca da pedagogia dos multiletramentos, a qual destaca o conceito de *designs* de significado. Tal conceito é explicado mais detalhadamente por Kress (2000, 2010, 2014) e Kress e van Leeuwen (2006), que descrevem o fenômeno da multimodalidade e destacam o processo de *design* do significado por parte do produtor e do interpretante do texto. Julgamos expor, por meio desses teóricos, a noção de que o trabalho de leitura desenvolvido nas escolas deve se voltar para o letramento em diferentes gêneros e se basear em uma pedagogia dos multiletramentos, a qual considera a multimodalidade envolvida na produção de sentido.

De acordo com as proposições metodológicas de Prodanov e Freitas (2013), caracterizamos o estudo bibliográfico aqui proposto como pesquisa aplicada, do ponto de vista da sua natureza, e de cunho qualitativo quanto à abordagem do problema. É possível ainda, de acordo com seus objetivos, caracterizá-la como pesquisa exploratório-descritiva, uma vez que busca registrar e descrever os fatos com a finalidade de proporcionar maior familiaridade com o assunto estudado.

O *corpus* deste estudo consiste em atividades de leitura de dois livros didáticos do sexto ano, um de língua portuguesa e outro de língua inglesa, distribuídos aos estudantes da rede pública de ensino brasileiro pelo governo federal por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): 1) Português: Linguagens, de Thereza Cochar e William Cereja, Editora Saraiva Educação; 2) *Way to English for Brazilian Learners*, de Cláudia Franco e Kátia Tavares, Editora Ática.

Nossa intenção de comparar as abordagens desses materiais justifica a opção de adotarmos livros de duas disciplinas diferentes para análise e não apenas uma. A seleção dos títulos eleitos se justifica pelo fato de ambos fazerem parte da coleção mais distribuída de seu componente curricular nas séries finais do ensino fundamental no Brasil, em 2017.² Cremos, a

² De acordo com dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), disponíveis em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>> Acesso em 29 jan. 2019.

partir da escolha desses documentos, termos atendido às regras de representatividade, homogeneidade e pertinência, sugeridas por Bardin (2006) e tão caras ao processo de demarcação do universo da investigação a que nos propomos.

O texto que segue apresenta dois capítulos teóricos, sendo que o primeiro, intitulado "Ler para conhecer e agir" discute questões relacionadas à importância da leitura e ao contexto de sua prática na escola, bem como a ideia dos gêneros discursivos atrelados à concepção de leitura. No segundo capítulo teórico, "Os multiletramentos e a multimodalidade", apresentamos cada um desses conceitos, com destaque para a teoria de comunicação multimodal proposta por teóricos da semiótica social. O capítulo 4, "Os livros didáticos e a abordagem de textos multimodais", expõe a metodologia, o trabalho de análise e a comparação das atividades que constituem o *corpus* desta pesquisa.

Cientes dos desafios e das limitações que envolvem o trabalho de análise de livros didáticos, apresentamos a seguir um estudo que julgamos pertinente por conta de sua temática atual e sua possível contribuição para formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade.

2 LER PARA CONHECER E AGIR

Um trabalho que busca se debruçar sobre a questão do ensino de leitura na escola precisa estabelecer com clareza sua concepção de leitura, bem como situar esta prática ao longo da história e, principalmente, no contexto atual. Afinal, com o passar do tempo, não somente a estrutura e a organização do texto sofreram alterações, mas também a maneira como os leitores com ele interagem.

Assim, com o suporte de teóricos como Petit (2008), Chartier (1999) Jouve (2016) e Lajolo (1999, 1994), discorreremos neste capítulo acerca de leitura e leitores. Preocupamo-nos em apresentar também as orientações dos documentos oficiais que regem o ensino no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), com relação ao ensino da leitura nas disciplinas de língua portuguesa e língua estrangeira.

Da mesma forma, para embasar nossa visão discursiva de leitura, apresentaremos as ideias de Bakhtin (2016), ao qual nos afiliamos na medida em que nos oferece aporte teórico para explicar as questões de gêneros do discurso e de dialogismo inerentes ao ato de leitura.

2.1 LEITURA, LEITORES E ESCOLA: UM DESAFIO

É incontestável que o domínio da palavra dá acesso ao poder em uma sociedade essencialmente burocrática, que baseia sua comunicação na escrita. Nesse contexto, a ideia já popularmente consolidada sobre a importância da leitura torna-se tão óbvia que por vezes temos dificuldade para explicar os motivos que justificam tal relevância. Afinal, por que insistir no incentivo à prática da leitura na escola ou fora dela?

Encontramos em Petit (2008) algumas razões que justificam a prática leitora. Segundo essa autora, o que está em jogo na leitura vai além da obviedade do acesso ao saber ou da apropriação da língua. Ao ler, o sujeito empreende esforços na construção de si mesmo, na elaboração de sua subjetividade.

Ou seja, admite-se que a leitura é o meio para se ter acesso aos conhecimentos formais, podendo assim modificar nosso destino escolar, profissional e social. Da mesma maneira, a leitura é uma via de acesso a um uso desenvolvido da língua, a qual pode representar uma terrível barreira social. Mas a leitura não se limita a esses objetivos, de certa forma, mais imediatistas. "Ora, a leitura pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado

para se construir, se pensar, dar um sentido à própria experiência, à própria vida; para dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos." (PETIT, 2008, p. 72). Essa visão acerca da leitura impede que a linguagem seja reduzida a um instrumento e a coloca na posição de protagonista no processo de constituição da individualidade dos seres humanos.

Na mesma perspectiva, em sua obra "Por que estudar literatura?", Jouve (2012) responde a esse questionamento expondo diversos argumentos em defesa da leitura e conclui que esse ato: enriquece nossa existência; favorece o espírito crítico; reforça nossas capacidades de análise e de reflexão, bem como favorece a liberdade de juízo, na medida em que o leitor conserva certa autonomia com relação ao sentido.

De fato, a subjetividade despertada nos leitores por meio das palavras de um texto literário permite que esses sujeitos expressem o que há de mais secreto neles, de forma que, ao longo das páginas, experimentem, ao mesmo tempo, a verdade mais subjetiva e a humanidade compartilhada, o que oportuniza uma abertura para círculos de pertencimento mais amplos. Nas palavras de Petit (2008, p. 43), "Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente."

A leitura tanto representa uma introdução do sujeito no mundo, que deve estar à frente de qualquer projeto de educação democrática. Tal protagonismo justifica-se quando consideramos que a leitura se mostra essencial para todos aqueles que participam dos circuitos da sociedade moderna, que fez da escrita seu código oficial. Nesse sentido, Petit (2008) destaca que a leitura é a chave de uma cidadania crítica à medida que desperta o espírito crítico por meio do distanciamento da realidade, do devaneio, o qual permite que outras possibilidades sejam cogitadas. Assim, segundo Petit (2008, p. 36-7): "mesmo que a leitura não faça de nós escritores, ela pode, por um mecanismo parecido, nos tornar mais aptos a enunciar nossas próprias palavras, nosso próprio texto, e a ser mais autores de nossas vidas."

Essas ideias partem do princípio de que o leitor não é passivo, mas opera um trabalho produtivo, ele reescreve o texto à sua maneira. Esse diálogo entre o leitor e o texto subentende a liberdade do leitor que altera o sentido, distorce, reemprega os significados em um exercício de transformação do texto no qual ele também é transformado (PETIT, 2008). Dessa forma, entendemos que a leitura pode "trabalhar" e "construir" o leitor:

é sempre na intersubjetividade que os seres humanos se constituem; [...] o leitor não é uma página em branco onde se imprime o texto: desliza sua fantasia entre as linhas, a entremeia com a do autor. As palavras do autor fazem surgir suas próprias palavras, seu próprio texto. (PETIT, 2008, p. 32).

Chartier (1999) também destaca que a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados, mas pondera que essa liberdade leitora não é jamais absoluta, visto que é permeada por limitações relacionadas às capacidades, convenções e hábitos que caracterizam as práticas de leitura. Cabe, neste ponto, mencionar Lajolo (1999, p. 59):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Mas de que contexto de leitura estamos falando? Quais são as características e peculiaridades dos textos e leitores que coexistem atualmente? É perceptível, por exemplo, a influência da tecnologia na comunicação e produção de textos eletrônicos na atualidade. Diante disso, é possível que se aborde a temática da leitura, hoje, da mesma maneira que se abordava no tempo em que ela se dava unicamente por meio do livro manuscrito ou impresso?

O historiador Roger Chartier (1999) nos ajuda a responder em parte a esses questionamentos ao abordar a história da leitura, em especial as grandes revoluções pelas quais passou o livro. De acordo com esse autor, várias rupturas marcam a história das maneiras de ler, as quais envolvem a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que garantem sua compreensão.

Apresentado inicialmente em forma de rolo, o livro da Antiguidade exigia do leitor a habilidade de ler um texto que corria diante dos olhos, segundo Chartier (1999). No início da era cristã, o livro ganhou um novo formato, de páginas sobrepostas e costuradas, com texto copiado à mão. Com a invenção da imprensa por Gutemberg no século XV, os livros não precisavam mais ser copiados manualmente, eram impressos em série a partir da nova técnica baseada nos tipos móveis e na prensa. Hoje, no entanto, vivemos o que esse autor chama de revolução eletrônica, em que os textos passam a ser lidos também na tela dos mais diversos aparelhos eletrônicos.

De um lado, ao comparar todas essas revoluções, Chartier (1999) alerta que na revolução de Gutemberg a transformação do livro não é tão absoluta quanto se costuma pensar. Afinal, tanto um livro manuscrito quanto um livro impresso baseiam-se nas mesmas estruturas fundamentais: ambos são compostos de folhas dobradas, costuradas e protegidas por uma encadernação, o que determina o formato do livro. "Há portanto uma continuidade

muito forte entre a cultura do manuscrito e a cultura do impresso, embora durante muito tempo se tenha acreditado numa ruptura total entre uma e outra." (CHARTIER, 1999, p. 9)

De outro lado, segundo esse autor, a inscrição do texto na tela, a partir da revolução eletrônica, cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é, de modo algum, a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo, do manuscrito ou do impresso. Entre as transformações citadas por Chartier (1999) estão o fluxo sequencial do texto, suas fronteiras que não são mais tão visíveis, a possibilidade para o leitor de embaralhar, entrecruzar e reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica. "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).

Nesse caso, a produção de significados está diretamente relacionada ao modo como o texto é apresentado ao leitor:

[...] deve-se considerar o conjunto dos condicionamentos que derivam das formas particulares nas quais o texto é posto diante do olhar, da leitura ou da audição, ou das competências, convenções, códigos próprios à comunidade a qual pertence cada espectador ou cada leitor singular. A grande questão, quando nos interessamos pela história da produção dos significados, é compreender como as limitações são sempre transgredidas pela invenção ou, pelo contrário, como as liberdades da interpretação são sempre limitadas. (CHARTIER, 1999, p. 19).

De acordo com Chartier (1999, p.93), a cada revolução pela qual passou o livro, os leitores "defrontavam-se com um objeto novo, que lhes permitia novos pensamentos, mas que, ao mesmo tempo, supunha o domínio de uma forma imprevista, implicando técnicas de escrita ou de leitura inéditas." Logo, se vivemos uma revolução nas maneiras de ler, deve haver igualmente uma revolução nas maneiras de ensinar a ler. Afinal, quando mudam os objetos e objetivos, mudam também as estratégias de leitura.

Diante dessas transformações, Kleiman (2004), ao evidenciar as abordagens da Linguística Aplicada no ensino da leitura no Brasil, ressalta que a concepção hoje predominante é a de leitura como prática social que, nessa área de pesquisa, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Segundo Kleiman (2004, p 15),

nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; serão determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social.

De acordo com essa autora, uma importante contribuição dos estudos do letramento para o ensino da língua escrita na escola é a ampliação do universo textual. Isso significa que, a partir dessa concepção de leitura, novos gêneros, de diferentes contextos sociais, são incluídos no currículo escolar. "Quando se amplia a concepção da escrita, antes reservada para os textos extraordinários [...] é possível entender melhor o impacto social da escrita: as mudanças e transformações decorrentes das novas tecnologias, os usos da escrita e seus reflexos no homem comum." (KLEIMAN, 2005, p 47).

Destacam-se, nessa nova concepção textual, os textos multissemióticos ou multimodais, comuns na mídia contemporânea, em que linguagens verbais, imagens e recursos gráficos em geral são utilizados para produzir sentidos. Segundo Kleiman (2005, p 49), "a relação entre o material verbal e as imagens nos textos mudou dramaticamente nos últimos trinta anos, em livros, revistas e jornais" de modo que "a imagem se tornou uma forma de expressão e de comunicação muito poderosa."

Hoje, portanto, de acordo com essa autora, a imagem faz parte do conjunto de recursos necessários para ensinar a ler, embora a escola ainda privilegie o letramento com foco na linguagem verbal. No contexto pós-moderno, "faz todo sentido ensinar o aluno a interpretar a linguagem imagética, para ler também nas entrelinhas de algumas imagens que só tentam vender, manipular, banalizar e reproduzir o pior que a sociedade tem a oferecer." (KLEIMAN, 2005, p 50).

Aguiar (2004) destaca que a linguagem não verbal é muito anterior à linguagem verbal tanto na história da humanidade quanto na de cada pessoa em particular e está relacionada a potencialidades do hemisfério direito do cérebro, ligado às emoções. Diante disso, lembra que "as linguagens comunicam-se entre si. Há entre elas uma relação de complementaridade, uma predominando sobre a outra, e não de exclusão e imposição absoluta de uma. Isso se dá porque não vivemos só a razão ou a emoção." (AGUIAR, 2004, p 39-40) Nesse caso, Aguiar (2004) sugere que a imagem é mais eficaz no convencimento do leitor, porque apela a suas emoções.

Assim, reitera-se a importância do letramento visual além do verbal. Essa prática, segundo Kleiman (2014), propicia autonomia aos leitores, posto que quanto menos passivos e mais participativos os fruidores de textos multimodais, menor o risco de manipulação por aqueles que detêm o poder:

Quando a capacidade de interpretar e expressar-se por meio da modalidade visual icônica é desenvolvida, são desenvolvidos critérios que vão além tanto das nossas capacidades intuitivas inatas, comuns a todos, para interpretar imagens quanto dos gostos individuais e das preferências pessoais condicionadas pelo contexto, pelo modismo, por restrições socioeconômicas. (KLEIMAN, 2014, p 82).

É nesse sentido que o letramento (ou os multiletramentos, como discutiremos no capítulo seguinte) torna-se indispensável à sobrevivência do cidadão em nossa sociedade, a qual demanda sujeitos aptos a ler (textos multimodais), interpretar (diferentes modos semióticos) e posicionar-se (como um sujeito livre, capaz de contribuir para as mudanças sociais).

Kleiman (2014, p 89) lembra ainda que "concentrando-se nos cânones literários, nos clássicos consagrados, ficam de fora as leituras funcionais, de uso cotidiano, mesmo que sejam essenciais para atingir os objetivos do aluno." Diante disso, admitimos nessa pesquisa a importância do poder emancipatório da leitura, em especial da literatura, como forma de descobrir e descobrir-se, mas destacamos também a leitura como prática social, que amplia o universo textual ao considerar as mudanças e transformações decorrentes das novas tecnologias quanto aos usos da escrita.

É esse aspecto que enfatizamos no capítulo seguinte, destinado à discussão dos conceitos de multiletramentos e multimodalidade, os quais acompanham, no âmbito pedagógico, as transformações da escrita na sociedade. Por hora, ainda tratando da leitura na escola, julgamos relevante o resgate de pressupostos fundamentais dos documentos governamentais que orientam essa prática em nosso país, os PCN. É a visão apresentada nesses documentos, tanto com relação ao ensino de língua portuguesa quanto estrangeira, que expomos na seção 2.2 deste capítulo.

2.2 COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E LEITURA: AS ORIENTAÇÕES DOS PCN

A partir de uma análise do que propõem os PCN (BRASIL, 1998) que orientam o trabalho com a disciplina de língua portuguesa no terceiro e quarto ciclos (6^o ao 9^o ano), é possível concluir que eles rompem com a ideia de leitura como ato mecânico, homogêneo, abstrato. Lê-se com uma finalidade (distrair, copiar, informar) a partir de técnicas diversas (seleção, inferência, confirmação de hipóteses):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (BRASIL, 1998, p. 69)

Assim, de acordo com os pressupostos dos PCN (BRASIL, 1998), ler requer diferentes competências e habilidades, de diferentes práticas de leitura. Em outras palavras, os usuários utilizam a língua em determinada situação comunicativa, com condições e finalidades específicas.

Posto que o discurso produzido se materializa por meio de textos, os PCN nos remetem ao conceito de gêneros discursivos, muito enfatizado ao longo das orientações e assim apresentado:

A noção de gêneros refere-se a "famílias" de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo um número quase ilimitado. (BRASIL, 1998, p.8).

Nessa perspectiva, os PCN (BRASIL, 1998) alertam sobre a importância de considerar a diversidade dos gêneros, não ignorando a diversidade de recepção que supõem. Por isso, defendem que as atividades organizadas para a prática de leitura de diferentes gêneros devem também se diferenciar, sob pena de trabalharem contra a formação de leitores. Nesse ponto, fazem uma observação quanto ao material didático utilizado nas aulas de língua portuguesa: "Boa parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda que venham incluindo textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme." (BRASIL, 1998, p. 70).

Dessa maneira, com vistas à formação de leitores críticos, os PCN (BRASIL, 1998) apresentam uma concepção de trabalho em que ler significa não apenas ter acesso aos materiais disponíveis pela cultura, mas também ter condições favoráveis ao uso que se faz deles nas práticas de leitura, ou seja, saber selecionar dentre a vasta quantidade de textos que circulam socialmente aqueles que podem atender às suas necessidades, conseguindo, da mesma forma, selecionar as estratégias adequadas para a sua abordagem.

Cabe destacar, ainda, a concepção de leitor como produtor de significados destacada pelos documentos: "se os sentidos construídos são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura, o texto

não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de produzir sentidos." (BRASIL, 1998, p. 70).

Em perspectiva semelhante trabalham os PCN (BRASIL, 1998) que se referem ao ensino de língua estrangeira em nosso país. Nesse caso, os documentos também destacam a visão de leitura que vai além da decodificação:

A visão de leitura adotada difere daquela tradicionalmente seguida em sala de aula e em material didático, centrada em aspectos de decodificação da palavra escrita, em que o único conhecimento utilizado pelo leitor-aluno é o sistêmico, baseando-se numa concepção de leitura em que o significado é inerente ao texto e não uma construção social. (BRASIL, 1998, p. 93)

Tais documentos apresentam a leitura como a principal habilidade a ser desenvolvida nas aulas, sob a justificativa de que, pela localização geográfica de nosso país, poucas pessoas teriam oportunidade de utilização da habilidade oral da língua, por exemplo. Entendemos que esse argumento é questionável, uma vez que as distâncias podem ser superadas por meio da tecnologia, a qual evoluiu muito e se popularizou desde o ano de lançamento dos PCN.

Outros fatores, no entanto, continuam justificando o enfoque na leitura em língua estrangeira. Trata-se das condições ainda precárias do ensino brasileiro, como salas superlotadas, falta de material e pouco tempo para o trabalho com essa disciplina. Tal realidade não permite o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita), sendo vantagem a escolha do foco em uma delas, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998). Esses documentos destacam, no entanto, que o foco na leitura não é uma alternativa mais fácil e não se posiciona em detrimento ao trabalho com as outras habilidades.

Nesse caso, os PCN (BRASIL, 1998) assumem que o insumo para as tarefas de leitura em língua estrangeira deve ser "uma grande variedade de textos, de diversos tipos" (BRASIL, 1998, p. 92), ao mesmo tempo que admite que

os livros didáticos, em geral, não cumprem esse objetivo, pois os textos que neles se encontram são, na maioria das vezes, elaborados e/ou selecionados tendo em vista o ensino do componente sistêmico, que na proposta destes parâmetros não é fim, mas sim um dos tipos de conhecimento que possibilitam a aprendizagem de Língua Estrangeira pelo envolvimento no discurso. (BRASIL, 1998, p. 93).

Os PCN (BRASIL, 1998) sugerem, então, que o professor de língua estrangeira selecione o texto a ser estudado e estabeleça um propósito para a leitura. Em seguida, o

trabalho pode seguir uma sequência de três fases: pré-leitura, caracterizada pela sensibilização do aluno; leitura, em que o aluno tem de projetar o seu conhecimento de mundo e a organização textual nos elementos sistêmicos do texto; e pós-leitura, em que os alunos pensam sobre o texto, emitem suas reações e avaliam criticamente as ideias do autor.

Ao tratar da importância da reflexividade na formação de professores de língua estrangeira, Motta-Roth (2008a) aponta que a maior dificuldade para construir uma aula de leitura crítica consiste em desenvolver o estágio da leitura que passe para o de pós-leitura. "O desafio é ensinar por meio da linguagem, levar o aluno à produção de sentido, à reflexão sobre a condição humana, histórica e social, que recontextualiza os textos." (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 245).

Os PCN (BRASIL, 1998) destacam também a presença dos vestígios do interlocutor nas marcas que o escritor "escolheu deixar no texto" e admitem a multimodalidade envolvida na comunicação contemporânea: "a leitura abarca elementos outros que o próprio texto escrito, tais como as ilustrações, gráficos, tabelas etc., que colaboram na construção do significado, ao indicar o que o escritor considera esclarecedor ou principal na estrutura semântica do texto." (BRASIL, 1998, p. 90).

De acordo com Motta-Roth (2008b, p. 347), "ao defender o conceito de gênero como base da elaboração da proposta pedagógica do ensino de linguagem (Línguas Portuguesa e Estrangeira), o documento faz uma contribuição importante no que tange à pesquisa e à prática pedagógica em linguagem." Nesse contexto, a perspectiva da linguagem é orientada para a vida social, a partir de uma aprendizagem que vai além da memorização mecânica de regras.

Sendo assim, assumimos nessa pesquisa o estudo da língua materna ou estrangeira em seu contexto social, sob uma proposta como a dos PCN. Admitimos que o leitor deve dialogar não somente com o autor e com o texto, mas também com outros textos. Conforme Lajolo (1994, p. 107), "leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu [...] o significado de um novo texto afasta, afeta e redimensiona o significado de todos os outros." Essa visão de leitura nos interessa.

Creemos que, assim como enunciados, cada leitura é um elo que se liga a outras leituras e a outros discursos na corrente da comunicação discursiva. Por isso, pensamos que a formação de um leitor exige familiaridade com grande número de textos os quais se materializam em gêneros. Logo, a formação de um leitor proficiente exige familiaridade com

grande número de gêneros. Nos referimos, dessa forma, aos conceitos desenvolvidos por Bakhtin (2016), discutidos mais amplamente na próxima seção deste capítulo.

2.3 LEITURA: UM ATO DISCURSIVO

Como mencionamos anteriormente, o conceito de gêneros discursivos³ do teórico russo Mikhail Bakhtin (2016) é basilar em documentos oficiais do governo que orientam o ensino de Língua no Brasil. O estudioso, no entanto, não se limita a este conceito em suas obras, sendo que restringir o pensamento de Bakhtin (2016) aos gêneros e seus elementos é propor uma visão reducionista do trabalho desse teórico. Sendo assim, para esta pesquisa interessa a teoria dos gêneros do discurso proposta pelo referido autor, mas também se avalia a proposta de comunicação discursiva apresentada por ele.

Consideramos, inicialmente, a ideia de que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2016, p. 12, grifo do autor). Ou seja, para se comunicar, diferentes indivíduos fazem uso de textos com características semelhantes em determinada situação comunicativa. Por exemplo: para convidar alguém a uma festa, utilizamos um convite; para informar pacientes sobre um medicamento, os laboratórios utilizam a bula de remédio; para divulgar um novo produto, as empresas lançam mão do anúncio publicitário. Logo, convite, bula de remédio e anúncio publicitário são exemplos de gêneros discursivos. Nas palavras de Dionisio (2007, p 177), “quando usamos linguagem, estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações socioculturais, materializadas em gêneros textuais.”

Cada gênero, de acordo com Bakhtin (2016), apresenta três elementos indissolivelmente ligados no conjunto do enunciado: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O primeiro refere-se ao tema veiculado pelo discurso. O segundo concerne à seleção dos recursos da língua. É onde repousa o caráter subjetivo do gênero, uma vez que cada enunciatador tem certa liberdade para selecionar e combinar os diferentes recursos semióticos. A construção composicional, por sua vez, nos remete à estrutura do texto.

Assim, segundo Bakhtin (2016, p. 38), “falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm formas relativamente estáveis e típicas de

³ Partimos do pressuposto de que todo discurso se materializa em texto, podendo tomar, portanto, os dois termos como sinônimos neste trabalho.

construção do conjunto. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos).” É esse repertório, como destaca Bakhtin (2016), que permite a comunicação discursiva, já que seria extremamente difícil para o sujeito criar cada enunciado pela primeira vez durante o processo do discurso. Quanto a isso, Bazerman (1997 apud DIONISIO, 2007, p 190) afirma que "os gêneros são espaços familiares para onde vamos para criar uma ação comunicativa inteligível uns com os outros e são os guias que usamos para explorar o não-familiar."

Sob esta perspectiva, ou seja, se a comunicação acontece por meio de gêneros, dominar os gêneros é dominar a língua, é pressuposto para garantir a comunicação efetiva do indivíduo com o mundo. É neste ponto que se apoiam as orientações para o trabalho com língua materna e estrangeira na escola e é por isso que se faz necessário considerar a proposta de Bakhtin (2016) no processo de multiletramentos. Nas palavras desse autor russo,

quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação – em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2016, p. 41).

Tal proposta, porém, não faz sentido se desconsiderada a concepção de discurso em que está inserida. Bakhtin (2016, p. 16-7) propõe que se estude os gêneros como enunciados, pois, segundo ele: “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Isto significa que a situação real de comunicação, a interação entre diferentes sujeitos, deve ser levada em conta ao se estudar determinado gênero.

Esse autor parte do princípio de que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016, p. 46-7). Esta afirmação, de certa forma, sintetiza sua teoria acerca do discurso. Em primeiro lugar, conceber o gênero como enunciado, implica diferenciá-lo de palavras e orações que, segundo esse autor, são neutras enquanto permanecem isoladas e só no discurso recebem entonação expressiva e refletem juízo de valor.

Em segundo lugar, considerar o enunciado como um elo significa admitir o seu caráter dialógico. De acordo com Bakhtin (2016), a nossa própria ideia nasce e se forma em um processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, de forma que, “qualquer que seja o objeto de discurso do falante, ele não se torna objeto do discurso em um enunciado pela

primeira vez, e um determinado falante não é o primeiro a falar sobre ele” (BAKHTIN, 2016, p. 60-1). Logo, todo enunciado sempre está ligado aos enunciados do outro que o antecederam, e também àqueles que o sucederão.

Sob esse ponto de vista, toda compreensão é de natureza ativamente responsiva: “toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.” (BAKHTIN, 2016, p. 25). Em outras palavras, todo enunciado envolve um autor e um destinatário. Assim, “o enunciado e o discurso *pressupõem necessariamente* um autor, que sempre está em relação dialógica com algum interlocutor.” (SOBRAL, 2014, p. 22, grifo do autor). E é essa possibilidade de endereçamento, de direcionamento a alguém, e a conseqüente alternância dos sujeitos, que explica o caráter discursivo dos gêneros adotado por Bakhtin (2016).

Sobral (2014, p. 19, grifo do autor) explica que “o discurso, espaço da linguagem em uso, é *endereçado* por um locutor a um interlocutor, apresentando um tom avaliativo e remetendo a uma compreensão responsiva ativa, segundo o gênero no qual se insere e mediante a mobilização da materialidade textual.” Nesse sentido, o conceito de gênero discursivo abarca a noção de que, ao escolhermos uma palavra, entendemos e avaliamos o que se vai dizer de acordo com as relações sociais e históricas envolvidas no contexto de diálogo.

Segundo Bakhtin (2006), o problema do diálogo torna-se o centro das preocupações em linguística pois, como sabemos, “a unidade real da língua que é realizada na fala [...] não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo.” (BAKHTIN, 2006, p. 149). Esse autor ressalta, no entanto, a necessidade de compreender o termo “diálogo” num sentido amplo, não apenas como a comunicação em voz alta, em interações face a face, mas como toda a interação verbal, de qualquer tipo que seja. Dessa forma, sob o princípio dialógico da comunicação, Bakhtin (2006) inclui a compreensão. De acordo com esse autor, “a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma contrapalavra.” (BAKHTIN, 2006, p. 135).

Ou seja, o discurso passa a existir a partir de um processo de instauração de sentidos realizado por sujeitos. “Sem sujeitos e contextos, não há discursos, ao mesmo tempo que, sem discursos, não há sujeitos nem contextos apreensíveis linguisticamente.” (SOBRAL, 2014, p. 27). Sendo assim, considerar palavras e orações, ou mesmo um texto, de forma isolada, sem pressupor sua essência discursiva e dialógica, sua relação com outros textos e sua perspectiva responsiva é desconsiderar a função comunicativa da linguagem. O estudo de qualquer gênero

só faz sentido quando se leva em conta o discurso, a interação entre os sujeitos envolvidos no ato comunicativo.

Consideramos os gêneros textuais falados e escritos como textos multimodais uma vez que ao falar ou escrever usamos, no mínimo, dois modos de representação (palavras e gestos, palavras e entonação, palavras e imagens, etc.). Assim, concordamos com Dionísio (2007, p 178) quando afirma que “referimo-nos à multimodalidade discursiva como um traço constitutivo a todos os gêneros textuais escritos e orais. Conseqüentemente, recursos visuais e verbais precisam ser vistos como um todo, no processamento dos gêneros textuais.” Somente essa visão mais ampla acerca da teoria dos gêneros pode contribuir para um projeto de multiletramentos, como apresentaremos no capítulo seguinte.

3 OS MULTILETRAMENTOS E A MULTIMODALIDADE

Como já mencionamos, uma significativa mudança nas formas de produzir e ler os textos que circulam socialmente vem ocorrendo na cultura ocidental. Até pouco tempo, os modos de representação dos textos verbais, como a fala e a escrita, eram tratados isoladamente, com pouca ou nenhuma relação com os textos não-verbais, como os gestos, os sons e as imagens. Atualmente, como resultado de mudanças sociais, econômicas e culturais, o universo da comunicação vem mudando de modo que a escrita é combinada, cada vez mais, com outros recursos semióticos. No nível da disseminação das mensagens, as páginas dos livros dividem espaço com as telas, na esfera da produção semiótica, o impresso aparece lado a lado com os meios eletrônicos e, na forma de representação, presenciamos o deslocamento do predomínio da fala e da escrita para a utilização de outros modos também, como a imagem estática ou em movimento.

Assim, é cada vez mais comum em nosso cotidiano nos depararmos com textos que produzem significado a partir da combinação de diferentes modos. "Os textos visuais, na era de avanços tecnológicos como na que vivemos, cercam-nos em todos os contextos sociais." (DIONISIO, 2007, p 195). O leitor, neste contexto, precisa evoluir em uma proposta de multiletramentos para acompanhar a tendência irreversível da multimodalidade.

Para esclarecer a íntima relação entre esses dois conceitos, dedicamos este capítulo à discussão das ideias de multiletramento e multimodalidade, respectivamente. Enfatizamos as concepções dos idealizadores da pedagogia dos multiletramentos, *The New London Group* (2000), e de Roxane Rojo (2012, 2013), uma das maiores estudiosas do assunto no âmbito nacional. Quanto à multimodalidade, destacamos os teóricos Kress (2000, 2010, 2014) e Kress e van Leeuwen (2006), e seus estudos na área da Semiótica Social Multimodal.

A seção a seguir é dedicada ao tema da pedagogia dos multiletramentos com destaque ao conceito de *design* do significado proposto por essa teoria. Salientamos as contribuições, principalmente, de teóricos e estudiosos como *The New London Group* (2000), Lemke (2010) e Rojo (2012, 2013) a respeito do assunto.

3.1 MULTILETRAMENTOS: FORMANDO LEITORES AGENTES NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Para iniciar nossa discussão acerca do conceito de multiletramentos, é importante lembrar que ele deriva da ideia de letramento. Resumidamente, o letramento está relacionado à utilização social de tecnologias de escrita e leitura. No entanto, é preciso levar em conta que em nosso cotidiano essas práticas de leitura e escrita ocorrem em um contexto onde impera a multiplicidade de canais de comunicação e envolve uma vasta heterogeneidade linguística e cultural. Diante disso, o ensino focado em uma única versão padrão de língua não é mais suficiente. Nas palavras de Cope e Kalantzis (2000, p. 5, tradução nossa)⁴, "encontrar o caminho por este novo mundo de sentidos requer um letramento novo e multimodal".

Na mesma perspectiva, Rojo (2012) destaca que ser letrado no mundo contemporâneo requer habilidades como autonomia e o conhecimento de ferramentas de busca:

vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade. (ROJO, 2012, p. 27).

Ou seja, não é suficiente considerarmos somente um tipo de letramento, precisamos falar de letramentos múltiplos, ou multiletramentos. O termo multiletramentos foi sugerido inicialmente em 1996 por um grupo de pesquisadores interessados em discutir novas maneiras de ensinar na sociedade contemporânea, em constante transformação. Reunidos na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, o grupo ficou conhecido como Grupo de Nova Londres (New London Group).

De acordo com as observações do grupo, lidar com essas transformações linguísticas e culturais da contemporaneidade tornou-se algo central no cotidiano das pessoas, afetando-as nas esferas profissional, cívica e privada, relacionando-se diretamente com a realidade em sala de aula. Assim, no conceito de multiletramentos o grupo encapsula o resultado de suas discussões e descreve dois argumentos importantes relacionados à ordem cultural, institucional e global emergente: a) a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a consequente multiplicidade de modos envolvidos na produção de sentido de um texto; b) a

⁴ To find our way around this emerging world of meaning requires a new, multimodal literacy.

variedade cultural e linguística com foco na crescente diversidade local e conectividade global. (NEW LONDON GROUP, 2000).

Sob esses argumentos, o grupo propõe uma teoria de pedagogia, a pedagogia dos multiletramentos, que objetiva habilitar os alunos a negociar significados por meio de linguagens permeadas por variações de todos os tipos, a fim de formar agentes ativos de transformação social. É sob esse aspecto que o grupo amplia o conceito de letramento, focando em diferentes modos de representação que vão muito além da língua apenas e buscando uma nova proposta de vida cívica em que as diferenças são utilizadas como um recurso de produção.

Rojo (2012) destaca a questão da diversidade cultural com relação aos multiletramentos explicando que diferentes culturas locais vivem as práticas de letramento de maneira diferente. Assim, essa a autora sintetiza as características essenciais dos multiletramentos:

- são interativos; mais que isso, colaborativos;
- eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias, culturas). (ROJO, 2012, p. 23).

Cope e Kalantzis (2000 apud ROJO, 2013, p. 15, tradução do autor) sugerem que "a escola deve buscar desenvolver nos alunos a habilidade de expressar e representar identidades multifacetadas apropriadas a diferentes modos de vida, espaços cívicos e contextos de trabalho".

Lemke (2010), utilizando o termo “letramentos” sem desconsiderar o caráter “multi” proposto pelo Grupo de Nova Londres, persevera na ideia de que eles são “legiões” e defende que “os letramentos são, em si mesmos, tecnologias e nos dão as chaves para usar tecnologias mais amplas”. (LEMKE, 2010, p. 456). Nesse sentido, sempre destacando a função de transformação social envolvida nesta prática, esse teórico define a noção de letramento como “um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares”. (LEMKE, 2010, p. 456). Sob esse ponto de vista, o letramento toma uma perspectiva ampla e significativa, em consonância com a proposta do Grupo de Nova Londres, envolvendo não somente a aprendizagem da leitura e da escrita, mas de qualquer ato capaz de produzir sentido.

Lemke (2010) estabelece ainda uma importante relação entre os gêneros discursivos e o letramento. Segundo ele, “um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sógnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular”. (LEMKE, 2010, p. 457). Sob essa perspectiva, formar alunos multiletrados implica proporcionar o contato com vasta diversidade de gêneros discursivos, como discutimos no capítulo anterior.

Sobre a pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo New London Group (2000), é importante destacar ainda outros conceitos basilares, que sustentarão a análise proposta nesta pesquisa, especialmente aqueles que se referem à produção de sentido. Um deles é o termo *design*, utilizado para descrever as formas de significado. O termo é central na metalinguagem de multiletramentos proposta pelo grupo, o qual optamos por não traduzir justamente para que não perdesse sua essência originalmente rica e ambígua e, ao mesmo tempo, livre das associações negativas por parte dos professores quanto a termos como gramática.

Segundo os pesquisadores de Nova Londres, a produção de conhecimento ocorre por meio de *designs* de significado, sendo que o termo *design* pode identificar tanto a estrutura organizacional (morfologia) dos produtos, quanto seu processo de criação. Sob esse ponto de vista, por exemplo, professores são vistos como *designers* de processos e ambientes de aprendizagem, e não como autoridades ditando o que seus subordinados devem pensar ou fazer.

Assim, como afirma o New London Group (2000), sobre o conceito de *design* se funda um currículo de línguas e pedagogia, envolvendo três elementos:

Propomos tratar toda atividade semiótica, incluindo o uso de linguagem para produzir ou consumir textos, como uma questão de *design* que envolve três elementos: *designs* disponíveis, *designing*, e o *redesigned*. Juntos, esses três elementos enfatizam o fato de que a produção de significado é um processo ativo e dinâmico, e não algo governado por regras estáticas. (NEW LONDON GROUP, 2000, p. 20, tradução nossa)⁵.

⁵ We propose to treat any semiotic activity, including using language to produce or consume texts, as a matter of Design involving three elements: Available Designs, Designing, and The Redesigned. Together these three elements emphasise the fact that meaning-making is an active and dynamic process, and not something governed by static rules.

Os *designs* disponíveis compreendem os recursos à disposição para o *design*, ou seja, para a criação de significado. Eles incluem as "gramáticas" de vários sistemas semióticos (das línguas, da fotografia, dos gestos) e também abarcam ordens de discurso. Nesse caso, uma ordem de discurso é um conjunto estruturado de convenções associadas à atividade semiótica em um determinado espaço social, é um conjunto socialmente produzido de discursos, que se entrelaçam e interagem dinamicamente. O New London Group (2000) destaca que, dentro das ordens de discurso, existem as convenções de *design* disponíveis, que assumem a forma de discursos, estilos, gêneros, dialetos e vozes, para citar algumas variáveis essenciais.

A experiência linguística e discursiva daqueles envolvidos na produção também pode ser considerada como elemento dos *designs* disponíveis. Fairclough (1989 apud THE NEW LONDON GROUP, 2000) se refere a isso como o contexto intertextual, que vincula o texto que está sendo produzido ou consumido a uma ou mais séries de textos passados.

O *designing*, por sua vez, se refere ao processo de formação emergente de significado. Ele envolve a reapresentação e a recontextualização, por isso nunca é simplesmente a repetição de *designs* disponíveis. Ler, ver, ouvir são todas instâncias de *designing*. Trata-se de um novo uso de materiais antigos, uma rearticulação e recombinação de *designs* disponíveis. Essa etapa da atividade semiótica transforma o conhecimento pela produção de novas construções e representações da realidade. Através do seu engajamento na produção, ou seja, através do *designing*, as pessoas transformam suas relações uns com os outros, e assim se transformam. (THE NEW LONDON GROUP, 2000).

Obtém-se, então, o *redesigned*, que é o resultado do *designing*, é um novo significado e nunca uma repetição de *designs* disponíveis ou mesmo de uma combinação simples deles. É um produto único da agência humana, um significado transformado, fundado em padrões de significado historicamente e culturalmente recebidos. Por fim, o *Redesigned* torna-se um novo *Design* Disponível, um novo recurso de criação de significado, como explica o New London Group (2000).

Por meio desses processos, segundo o New London Group (2000), os construtores de significado se refazem. Eles reconstroem e renegociam suas identidades. Considerando a leitura em sala de aula como atividade semiótica em foco, é possível afirmar que o texto proposto corresponde ao *design* disponível (juntamente com os modos, as gramáticas, as ordens de discurso, o contexto intertextual a ele relacionados). O ato da leitura em si, a compreensão do que é lido, pode ser associado ao processo de *designing*. O produto final dessa atividade, isto é, aquilo que o aluno assimilou a partir da leitura é o *redesigned*, algo

semelhante ao texto proposto, mas transformado subjetivamente no processo de leitura (*designing*). Este é um dos aspectos em destaque na análise proposta por esta pesquisa.

Outro ponto relevante para a construção do dispositivo de análise proposto nesta pesquisa é a questão dos elementos de *design*, que nos remete diretamente à multimodalidade. Uma das ideias-chave que embasam a noção de multiletramento é a crescente complexidade e inter-relação de diferentes modos de significado, as relações multimodais, críticas em textos de mídia e nos textos de multimídia eletrônica. Diante disso, o Grupo de Nova Londres (2000) propõe o agrupamento desses elementos de *design* em seis áreas principais: *design* linguístico, *design* visual, *design* de áudio, *design* gestual, *design* espacial e *design* multimodal.

Ao considerarmos essa proposta, no âmbito de nossa pesquisa, nos interessa principalmente os elementos de *design* multimodal, o qual pertence a uma ordem diferente dos outros, uma vez que representa os padrões de interconexão entre os outros modos. Por essa razão, discutiremos mais amplamente esse conceito na seção seguinte deste capítulo.

A partir dessa classificação, os pesquisadores em questão defendem a criação de metalinguagens que descrevam e expliquem padrões de significado. Esse é, a propósito, um dos objetivos do Projeto Internacional de Multiletramento: desenvolver uma gramática funcional acessível à educação, a partir de uma metalinguagem que descreva o significado em vários domínios. Tal metalinguagem, de acordo com o projeto, deve ser aberta e flexível, que considere as ordens do discurso, gêneros, vozes e estilos. Além disso, ela deve ser capaz de suportar uma sofisticada análise crítica da linguagem, funcionando como um conjunto de ferramentas para trabalhar em atividades semióticas e não um formalismo a ser aplicado a elas. Nas palavras dos idealizadores do projeto, "o primeiro propósito da metalinguagem deveria ser o de identificar e explicar diferenças entre textos, e relacioná-las aos contextos de cultura e situação nos quais parecem funcionar" (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 24, tradução nossa)⁶.

Ainda acerca da pedagogia dos multiletramentos, é interessante ressaltar o "como" dessa teoria, proposta pelo Grupo de Nova Londres (2000). Segundo os pesquisadores desse grupo, reformas curriculares e pedagógicas devem expressar claramente seus pontos de vista sobre a mente, a sociedade e a aprendizagem, em virtude dos quais eles acreditam que tais reformas seriam eficazes. Nesse sentido, a visão que permeia a pedagogia dos multiletramentos supõe que a mente humana é encarnada, situada e social. Ou seja, o

⁶ the primary purpose of the metalanguage should be to identify and explain differences between texts, and relate these to the contexts of culture and situation in which they seem to work.

conhecimento humano está inserido em contextos sociais, culturais e materiais, sendo inicialmente desenvolvido como parte integrante de interações colaborativas.

Assim, a pedagogia proposta é uma integração complexa de quatro fatores: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. O primeiro fator considera as experiências prévias e atuais dos aprendizes e corresponde à imersão do aluno em práticas significativas em uma comunidade que inclua especialistas, pessoas que dominam certas práticas. Esses especialistas, segundo o Grupo de Nova Londres (2000), podem orientar os alunos, servindo como mentores ou *designers* de seus processos de aprendizagem. Relacionando este ponto da teoria ao conceito de *designs* de significado, a prática situada corresponde à imersão na experiência e utilização dos *designs* de significados disponíveis.

A instrução aberta inclui todas as intervenções ativas por parte do professor e outros especialistas que constroem atividades de aprendizagem. Ela envolve a compreensão sistemática, analítica e consciente dos *designs* de significado. No caso dos multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevam e interpretem os elementos de *design* de diferentes modos de significado. É principalmente o âmbito desse fator que abordamos na análise do *corpus* desta pesquisa.

O enquadramento crítico objetiva ajudar os alunos a enquadrar seu crescente domínio e compreensão consciente em relação às relações históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas. Nesse ponto, o professor deve ajudar os alunos a desnaturalizar e tornar estranho novamente o que eles aprenderam e dominaram.

A prática transformada, por sua vez, volta-se para a prática situada, em uma "repetição" de ação, onde a teoria torna-se prática reflexiva. Trata-se da transferência na prática de criação de significado, que coloca o *redesigned* (o significado transformado) em ação em outros contextos ou lugares culturais. Assim, enquanto a instrução aberta ajuda os alunos a desenvolver uma metalinguagem que explique as diferenças de *design*, o enquadramento crítico promove a relação dessas diferenças a propósitos culturais distintos e a prática transformada permite a mudança de um contexto cultural a outro.

Dessa forma, é possível concluir que, a partir do conceito de *design*, a teoria da pedagogia dos multiletramentos, restaura a agência humana e o dinamismo cultural ao processo de criação de significado. Como afirma o *New London Group* (2000, p. 36, tradução nossa),

em uma economia de diversidade produtiva, em espaços cívicos que valorizam a pluralidade, e no florescimento de mundos de vida interrelacionados, de múltiplas camadas, complementares embora cada vez mais divergentes, trabalhadores, cidadãos e membros da comunidade são idealmente criativos e responsáveis criadores de significados. Nós somos, de fato, *designers* de nossos futuros sociais.⁷

É nesse contexto que buscamos avaliar as atividades de leitura propostas como *corpus* dessa pesquisa pesquisa. Trabalhamos na esfera da leitura enquanto etapa de instrução aberta, dando subsídios ao aluno para o enquadramento crítico e a prática transformada, com objetivo final de formar *designers* competentes, capazes de construir seu próprio futuro com autonomia e segurança.

Na seção 3.2 apresentamos aspectos importantes para esta pesquisa acerca da teoria de comunicação multimodal proposta por Kress (2000, 2010, 2014) e Kress e van Leeuwen (2006). Trata-se de estudos que explicam o processo de *design* de significados por parte do produtor e do interpretante do texto multimodal, bem como aspectos da gramática do *design* visual, entre outras nuances destacadas pelos autores.

3.2 COMUNICAÇÃO MULTIMODAL: UM PROCESSO DINÂMICO DE *DESIGN* DE SIGNIFICADOS

Acreditamos, como explicitado na seção anterior, que um trabalho de leitura que atenda às expectativas de formação de leitores agentes e críticos deve considerar a complexidade da comunicação contemporânea e, nesse sentido, encontramos o amparo teórico que necessitamos para embasar nossa pesquisa na Semiótica Social Multimodal, proposta por Gunther Kress (2010). "Multimodalidade e semiótica social juntas podem trazer benefícios reais para o entendimento de formas aptas de comunicação por meio da melhor compreensão do *design*: na esfera privada ou pública - relacionada ao entretenimento ou ao trabalho." (KRESS, 2010, p. 16, tradução nossa)⁸.

De acordo com Kress (2010), o universo da comunicação mudou e continua mudando em função do entrelaçamento das transformações sociais, econômicas, culturais e

⁷ In an economy of productive diversity, in civic spaces that value pluralism, and in the flourish of interrelated, multilayered, complementary yet increasingly divergent lifeworlds, workers, citizens, and community members are ideally creative and responsible makers of meaning. We are, indeed, designers of our social futures.

⁸ Multimodality and social semiotics together may bring real benefits in understandings of design: whether in the private or in the public domain - in pleasure and entertainment as much as in work.

tecnológicas. Esse autor chama a atenção para a necessidade de um olhar diferenciado sobre o cenário da comunicação multimodal, a fim de estabelecer um novo plano de semiótica. Segundo ele, com o aparecimento de outros modos que não somente a língua escrita no centro do domínio da comunicação pública, os textos são vistos mais claramente como multimodais, ou seja, constituídos por diversos modos de representação, o que indica que precisamos repensar a língua como um fenômeno multimodal.

Kress (2000) afirma que, embora nenhuma outra linguagem supere a verbal, ela, por si só, não é capaz de alcançar a afabilidade total, ou seja, não consegue expressar todos os pensamentos, por isso, frequentemente recorre-se aos gestos, à entonação, a outros modos para manifestar certas ideias. Assim, há sentidos que são mais facilmente expressos pelo som, enquanto outros atingem seu objetivo por meio de imagens ou texto escrito, ou ainda por meio de gestos ou cheiros. Ou seja, os seres humanos, segundo Kress (2000), se valem de diversos meios disponíveis em suas culturas para representação porque eles oferecem diferentes potenciais para comunicar, cada modo apresenta uma especialidade funcional.

Portanto, uma abordagem semiótica social e multimodal parte do princípio de que a comunicação visual, gestos e ações, evoluíram a partir de seu uso social, tornando-se sistemas semióticos articulados, da mesma forma que a língua:

Nossa abordagem desafia a visão arraigada de que a língua é o meio central de comunicação, que ela é um modo completo de representação (que tudo que necessita ser transmitido pode ser pela língua) e que tudo o que pode ser pensado racionalmente pode ser expresso por ela. (KRESS et al, 2014, p. 211, tradução nossa)⁹

Kress (2010) funda a abordagem semiótica social multimodal sobre três suposições fundamentais acerca da comunicação: 1) ela acontece em resposta a um estímulo, uma mensagem a ser interpretada; 2) ela só ocorre quando há interpretação; 3) ela é sempre multimodal. Ou seja, de acordo com Kress (2000), embora uma modalidade possa prevalecer sobre as outras, todos os textos são multimodais.

Desse modo, Kress (2010) explica a comunicação como um processo que envolve dois estágios. O primeiro é dominado pelo produtor da mensagem, o ser retórico que combina diferentes recursos semióticos para materializar seu discurso em uma mensagem que será

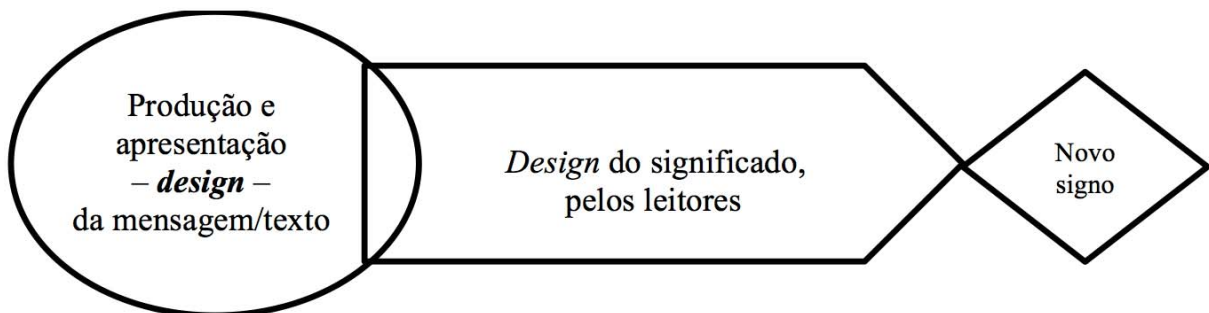
⁹ Our approach challenges the deeply entrenched view that language is the central means of communication, that is a full mode of representation (that everything that needs to be conveyed can be using language), and that everything that can be thought rationally can be expressed in language.

assimilada pelo interpretante. O segundo estágio corresponde à interpretação desse enunciado, fase em que o interesse e a atenção do interpretante estão em foco. O significado resultante desse processo de interpretação servirá como base para a produção de um novo complexo de signos, uma nova mensagem, lembrando a metáfora dos enunciados como elos na corrente da comunicação discursiva, proposta por Bakhtin (2016).

Nesse processo, tanto o produtor quanto o interpretante da mensagem realizam atividade semiótica, mas de diferentes modos, com efeitos diversos. Afinal, a comunicação nada mais é, de acordo com Kress (2010), do que trabalho semiótico, o qual, como qualquer tipo de trabalho, transforma as ferramentas, os trabalhadores e aquilo com o que se trabalha.

Essa visão proposta por Kress (2010) permite que também a leitura seja concebida como comunicação. Nessa condição, o processo de compreensão segue um percurso que parte da produção de uma mensagem pelo autor do texto, seguido da apresentação desse material aos leitores, que o configuram à sua maneira, de modo que, ao final, um novo signo seja delineado e esteja à disposição para a produção de novos arranjos de sentido, como apresentamos na Figura 1.

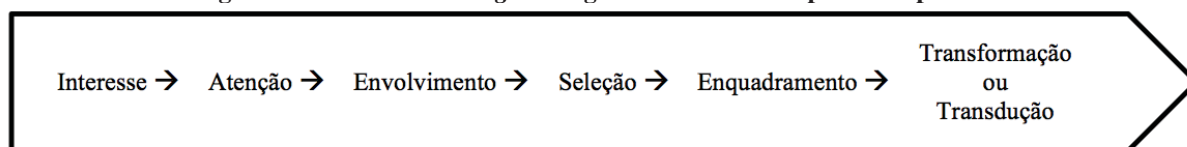
Figura 1 - Percurso do processo de leitura



Fonte: Adaptado de Kress (2010, p. 36)

Para explicar o modo como os leitores configuram o *design* texto à sua própria maneira no momento da leitura, ou seja, para esclarecer o processo de interpretação, Kress (2010) propõe um trajeto que inicia com o interesse do interpretante, o qual dá forma à atenção, que produz envolvimento, levando à seleção de elementos da mensagem e o enquadramento deles, o que conduz à transformação e transdução, e culmina com a produção do que esse autor denomina "novo signo". Representamos esse processo por meio da Figura 2.

Figura 2 - Processo de *design* do significado realizado pelo interpretante



Fonte: Adaptado de Kress (2010, p. 42)

Nessa estrutura, interesse e atenção, ambos aspectos bastante particulares de cada leitor, iniciam o processo de interpretação. Por isso, diferenças nessas instâncias, por parte de diferentes interpretantes, podem gerar distintas interpretações. O interesse é decisivo porque forma a base das escolhas do leitor. É esse fator que define o que o interpretante toma como criterial diante dos modos envolvidos na produção do texto, sua materialidade e funcionalidades.

A fase de envolvimento, por sua vez, tem relação direta com os modos que compõem o texto. No envolvimento com qualquer signo, a materialidade dos modos interage com a fisiologia humana. Kress (2000) sugere que é por meio de nossos sentidos (visão, audição, olfato, tato, paladar) que o corpo interage com o mundo, e o fato de nenhum de nossos sentidos operar isoladamente garante a multimodalidade do universo semiótico. Da mesma forma, a apreensão de cada modo requer dos leitores um trabalho cognitivo diferente. Assim, segundo Kress et al (2014), é a materialidade do texto que determina como os leitores, com seu "corpo", respondem às representações em modos específicos. "Todos os signos são sempre incorporados." (KRESS, 2010, p. 77, tradução nossa).¹⁰

Dessa forma, é importante destacar que o modo, na condição de recurso material envolvido na produção de sentido, é sempre carregado de significado. Ele é moldado e sustenta as orientações históricas e sociais de um grupo e sua cultura em cada mensagem na qual é utilizado. Assim, diferentes modos oferecem diferentes potenciais de significação. (KRESS, 2010).

Quanto à seleção e enquadramento de determinados elementos da mensagem inicial, propostos por Kress (2010), é pertinente destacar que essa espécie de moldura é parte essencial do processo de *design* desenvolvido tanto pelo autor quanto pelo leitor. A partir da seleção e enquadramento, os envolvidos no processo de comunicação são capazes de tomar decisões e caracterizar as semioses implicadas na tarefa de produção de sentido. É a moldura,

¹⁰ All signs are always embodied.

a propósito, que caracteriza um texto, o qual é definido por Kress (2010) como uma entidade semiótica multimodal vista como "completa" por aqueles que com ela "se envolvem".

Já os processos de transformação e transdução¹¹ são vistos como subordinados à noção de tradução proposta por Kress (2010). Sob esse ângulo, tradução é o termo utilizado para descrever mudanças no significado. O processo de transdução ocorre quando essa mudança implica a alteração de modo em que o sentido é expresso. Quando um livro é adaptado em filme, por exemplo. Nesse caso, é necessária a re-articulação da lógica e do sentido. A transformação, por seu turno, não implica a mudança de modo, sendo, por isso, um processo com influência menos extensa. O resumo de um texto escrito, registrado também por meio de escrita, é um exemplo de transformação: os elementos são mantidos, mas a ordem e o arranjo são modificados.

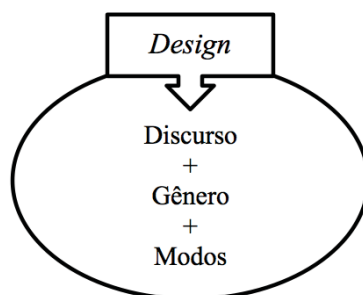
O papel do produtor do texto também é destacado nessa abordagem. É esse ser retórico, segundo Kress (2010), o responsável por preparar o "terreno" que servirá de base para o processo de interpretação. Nessa etapa, é destacado o trabalho de *design*, que molda a base na qual a interpretação acontece. Esse elemento se revela essencial na estrutura dos dois estágios do processo de comunicação, em qualquer tipo de interação. Ademais, alguns aspectos do *design* da mensagem inicial precisam ser entendidos para que aconteça o envolvimento e para que a sequência do trabalho semiótico de interpretação faça sentido.

Kress (2010) explica que cada conjunto de modos que compõem um texto é baseado em *designs*, isto é, em seleções e arranjos de recursos semióticos para a expressão de determinada mensagem sobre um assunto em particular para certa audiência. Sendo assim, podemos entender *design*, nesse contexto, como o processo pelo qual o sentido pretendido por um *designer*, o interlocutor em geral, se torna uma mensagem.

Nesse processo, o significado é fixado três vezes: institucional e epistemologicamente através do discurso; socialmente como gênero; material e semioticamente por meio do modo. Dessa forma, o *design* é concebido por Kress (2010) como tarefa semiótica, que transforma propósitos políticos - envolvidos no processo retórico que o precede - em materialidade de sentido. O significado existe, então, quando é enquadrado modal, genérica e discursivamente, conforme ilustrado na Figura 3.

¹¹ Tradução livre do termo "*transduction*" utilizado por Gunter Kress (2010).

Figura 3 - Instâncias envolvidas no processo de *design* da mensagem



Fonte: Adaptado de Kress (2010, p. 116)

Nessa proposta, o discurso corresponde à instância que oferece significados a serem realizados. É ele que molda o mundo do conhecimento como conteúdo ideacional, estabelece e prevê uma localização social e conceitual, respondendo às questões como: Sobre o que é o mundo? Como ele é organizado? Assim, de acordo com Kress (2010), objetos semióticos são oportunidades materiais para a combinação de discursos e sua emergência de forma concreta.

O gênero discursivo utilizado na produção da mensagem é o meio de situar o significado em espaços sociais. A partir do gênero selecionado no *design* de um texto, respondemos às indagações como: Quem são os participantes envolvidos nesse mundo? De que forma? Quais são as relações entre esses participantes?

O modo, por sua vez, oferece meios carregados de significado para expressar os sentidos que desejamos ou precisamos materializar. Como o mundo é melhor representado e como eu apresento apropriadamente as coisas que eu quero representar nesse meio são questões suscitadas por intermédio do modo selecionado para materialização do sentido no processo de *design*.

Dessa forma Kress (2010, p. 132, tradução nossa)¹² resume a posição central do *design* no processo de comunicação entendido pelo viés da semiótica social multimodal:

o interesse e a avaliação do retórico quanto ao ambiente molda o terreno da comunicação; isso e o interesse dos interpretantes desse terreno, reconstituído como mensagem a ser interpretada, são decisivos na expressão do sentido. Design é o processo de tradução da avaliação política do produtor do texto quanto ao ambiente de comunicação em material semioticamente moldado. Ao realizar os interesses do produtor do texto e do interpretante, design ocupa o palco central.

¹² the rhetor's interest and assessment of the environment of communication shapes the ground of communication; that and the interest of the interpreters of that ground, remade as a prompt, are decisive in shaping meaning. Design is the process of translating the rhetor's politically oriented assessment of the environment of communication into semiotically shaped material. In realizing the interests of rhetor and interpreter, design has moved to centre stage.

Sendo assim, de acordo com Kress et al (2014), as alternativas selecionadas entre os recursos disponíveis podem ser percebidas como traços de um criador de signos decidindo sobre qual é o significante mais apto e plausível para a expressão do significado pretendido em um dado contexto. Em outras palavras, os modos escolhidos no momento do *design* expressam o interesse do produtor de signos. A seleção também produz significado. Assim, analisar a combinação dos modos empregados em um texto multimodal é ler as intenções envolvidas na produção do significado expresso pelo texto.

Nessa perspectiva, a compreensão dos sentidos implícitos na superfície discursiva de textos multimodais requer uma leitura sistemática e articulada, a qual contribui para os multiletramentos, como destacam Moura e Freitas (2018, p. 54):

com práticas calcadas nos conceitos de multimodalidade e multiletramento, seria possível chegar mais próximo da formação de leitores multiletrados que, relacionando as diversas linguagens que compõem os textos multimodais, traduzam os discursos neles veiculados, interpretando as intencionalidades e as ideologias que os permeiam, para se posicionarem de maneira crítico-responsiva diante delas. (MOURA; FREITAS, 2018, p. 67)

Relacionar as diversas linguagens que compõem os textos multimodais, sob a perspectiva do presente estudo, implica saber interpretar o visual além do verbal. Para isso, buscamos apoio na proposta de gramática do *design* visual, elaborada por Kress e van Leeuwen (2006), na qual esses autores buscam descrever o conhecimento implícito e explícito nas práticas de comunicação visual da cultura ocidental.

Kress e van Leeuwen (2006) comentam que o *design* visual, como qualquer outro modo semiótico, cumpre três metafunções: a função ideacional, a interpessoal e a textual. A primeira delas diz respeito aos recursos para representação de interações e relações conceituais entre pessoas, lugares e coisas retratadas nas imagens. Sob esse ponto de vista, os elementos representados na imagem são denominados "participantes representados", sendo que podem cumprir a função de ator ou objetivo. Assim, as imagens podem representar diferentes processos: narrativos, quando marcados por um vetor que indica ação; de classificação, quando relaciona os participantes em termos de um determinado critério; analíticos, quando há a relação de participantes em uma estrutura que diferencia as partes do todo; ou simbólicos, quando há destaque para o que o participante representado é ou significa.

A função interpessoal, por sua vez, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), diz respeito à interação entre o produtor e o observador da imagem. Esses participantes são

denominados "participantes interativos" e sua relação por meio de elementos pictóricos deriva dos significados sociais da interação de sujeitos face-a-face. Assim, o olhar do participante representado pode significar uma demanda, quando está direcionado ao observador, ou uma oferta, quando não há "contato" visual. Ainda sob o ponto de vista da função interpessoal, a escolha da distância do enquadramento sugere diferentes relações entre participantes representados e observadores, sendo que quanto mais próximo um elemento é representado, maior a relação de intimidade suposta entre eles.

A questão do ângulo também é enfatizada no que tange à função interpessoal. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), o ângulo frontal revela os elementos com os quais o espectador deve se envolver, ao passo que o ponto de vista oblíquo implica indiferença, distanciamento entre o observador e os elementos representados sob esse ângulo. Quanto ao ângulo vertical, de um lado, quanto mais alto estiver o observador em relação ao participante representado, maior a relação de poder daquele com relação a este. De outro lado, se o participante for representado como se observador o visse de baixo para cima, é o participante que exerce poder sobre o observador.

No entanto, além de observar as relações entre os participantes, ao ler um texto multimodal, segundo Kress e van Leeuwen (2006), o leitor deve dar atenção especial à maneira como cada elemento representacional interage e se relaciona com os outros diante da composição da mensagem como um todo. Assim, sob o ponto de vista da função textual, Kress e van Leeuwen (2006) destacam que uma composição visual pode relacionar seus elementos de significado por meio de três sistemas interligados: valor da informação, saliência, e enquadramento.

O primeiro deles diz respeito à disposição dos elementos nas diferentes áreas da imagem. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), quando figuras ou *layouts* fazem uso do eixo horizontal, os elementos posicionados à esquerda são apresentados como "Dados", conhecidos do leitor, ao passo que os elementos apresentados à direita são "Novos", ainda não conhecidos pelo observador. Caso o eixo seja vertical, o que está posicionado na parte superior é apresentado como "Ideal", aquilo que poderia ser, já o que está na parte inferior, é apresentado como "Real", aquilo que de fato é. Tal conceito pode ser representado visualmente como na Figura 4.

Figura 4 – As dimensões do espaço visual

| | |
|---------------|---------------|
| Ideal Dado | Ideal Novo |
| Real Dado | Real Novo |

Fonte: Adaptado de Kress e van Leeuwen (2006, p. 197)

A saliência, por sua vez, refere-se ao destaque de elementos na composição que são apreendidos pelos leitores como dignos de mais atenção do que outros. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), diferentes graus de saliência podem ser apreendidos de acordo com fatores como o tamanho, o foco ou a disposição dos elementos, bem como a perspectiva, o contraste de cores e tons ou ainda fatores culturais específicos.

Finalmente, Kress e van Leeuwen (2006) explicam que os elementos ou grupos de elementos podem ser diferenciados, conectados ou desconectados uns dos outros por meio do enquadramento. Linhas, espaços em branco, descontinuidade ou contraste de cores são formas de enquadrar. O enquadramento pode estar presente ou ausente na composição, sendo explicitamente marcado ou não.

As cores, segundo Kress e van Leeuwen (2006), também atendem às funções da teoria do *design* visual e podem ser consideradas um modo de representação de significado. De acordo com esses autores, mesmo que, em teoria, o potencial de significação de uma cor seja vasto, se levado em conta o contexto de produção e de interpretação da mensagem, na prática ele não é.

A partir da observação desses aspectos relativos à gramática do *design* visual, percebe-se que o leitor, diante de textos multimodais, precisa estar atento à relação estabelecida entre os elementos verbais e não-verbais apresentados na materialidade discursiva a fim de compreender a mensagem como um todo. O leitor não treinado para a leitura de textos nesse formato terá dificuldade para compreender grande parte dos gêneros que o circundam e provavelmente enfrentará problemas para produzi-los de forma autônoma e eficiente.

Desenvolver as habilidades do indivíduo nessa perspectiva aumenta sua capacidade de agir no mundo, possibilitando mudanças importantes na identidade do sujeito. Ou seja, leitores que apreendem o sentido de acordo com seu interesse, em um processo que considera

a representação dos diferentes modos e culmina na produção de um novo recurso semiótico, estão aptos a ler e interagir de forma igualmente competente em outras esferas da vida social.

De acordo com Oldoni (2015, p. 14), "a apreensão global da discursividade de textos de gêneros multimodais exige que repensemos práticas escolares e proposições didáticas visando ao pleno desenvolvimento de competências discursivas de nossos estudantes". Com vistas à reflexão sobre essas práticas e proposições, desenvolvemos a análise descrita a seguir, cientes de que o desafio de formar sujeitos críticos, autônomos e agentes no mundo moderno ocorre a partir da pedagogia dos multiletramentos, a qual considera a multimodalidade envolvida na comunicação contemporânea.

O capítulo a seguir descreve os procedimentos metodológicos e a análise desenvolvida nesta pesquisa, em que buscamos apresentar a forma como são tratados os textos multimodais em materiais didáticos de língua portuguesa e inglesa, a fim de avaliar sua contribuição para os multiletramentos.

4 OS LIVROS DIDÁTICOS E A ABORDAGEM DE TEXTOS MULTIMODAIS

Como apresentamos anteriormente, consideramos a importância da leitura como prática social e também para a constituição da individualidade dos seres humanos. Destacamos ainda que a formação com vistas aos multiletramentos pressupõe o trabalho de interpretação de discursos materializados em gêneros multimodais.

Propomo-nos, a partir dessa convicção, embasada por pressupostos teóricos aqui expostos, avaliar a contribuição dos livros didáticos no que tange aos multiletramentos por meio da análise de atividades propostas por esses materiais para o trabalho com textos multimodais. Para tanto, descrevemos neste capítulo a metodologia utilizada nessa pesquisa, bem como a análise propriamente dita do *corpus* selecionado.

4.1 A LEITURA E O *DESIGN* DE SIGNIFICADO

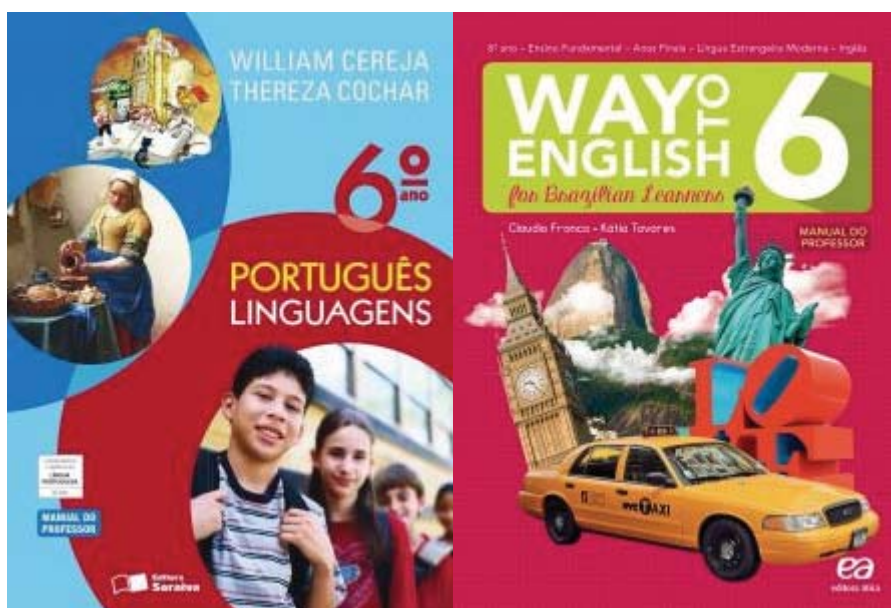
De acordo com as proposições metodológicas de Prodanov e Freitas (2013), do ponto de vista de sua natureza, a pesquisa aqui proposta é considerada aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. No caso, os resultados desta investigação serão úteis especialmente aos profissionais da área do ensino de línguas, materna e estrangeira, pois busca investigar a abordagem metodológica de materiais didáticos destas disciplinas. Quanto ao tratamento do problema, pode-se afirmar que é uma pesquisa qualitativa já que discute a questão da multimodalidade no material didático de língua portuguesa e inglesa. Sendo assim, quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois é elaborada a partir de material já publicado, e também documental, visto que tais materiais não receberam ainda um tratamento analítico sob o enfoque teórico proposto por esta pesquisa.

Do ponto de vista de seus objetivos, segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que se pretende investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento. Já a descritiva ocorre quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Dessa forma, uma vez que visa a proporcionar maior familiaridade com a questão da mediação leitora de textos multimodais, expondo as características deste fenômeno, a presente pesquisa pode ser classificada também como exploratório-descritiva.

Adotamos, para esta pesquisa, o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2006). Trata-se de um "conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens." (BARDIN, 2006, p. 96). Seguimos, portanto, as três fases fundamentais de organização da análise, como sugere o autor: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na primeira fase da análise, realizamos o que Bardin (2006) denomina "análise flutuante", em que deixamo-nos "invadir por impressões e orientações", a fim de formular hipóteses emergentes. Nessa mesma etapa, efetuamos a escolha dos documentos que seriam analisados, um livro didático de língua portuguesa e um de língua inglesa, ambos utilizados no sexto ano do ensino fundamental de escolas públicas no Brasil, cujas capas apresentamos na Figura 5: 1) Português: Linguagens, de Thereza Cochar e William Cereja, Editora Saraiva Educação; 2) *Way to English for Brazilian Learners*, de Cláudia Franco e Kátia Tavares, Editora Ática.

Figura 5 - Reprodução das capas dos livros didáticos analisados



Fonte: "Português: Linguagens", de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, e "Way to English", de Claudio Franco e Kátia Tavares, edições publicadas em 2015.

Pautamos a seleção do *corpus* de nossa pesquisa nas regras de representatividade, homogeneidade e pertinência, propostas por Bardin (2006). Assim, a escolha dos títulos se justifica, primeiro, por representar o universo dos materiais didáticos utilizados no ensino de língua materna e estrangeira em nosso país, uma vez que ambos fazem parte da coleção mais

distribuída de seu componente curricular, de acordo com dados do FNDE¹³. Além disso, obedecendo à regra de homogeneidade, os dados se referem ao mesmo tema (o ensino de língua) desenvolvido para o mesmo nível escolar (6º ano do ensino fundamental). Os documentos se adaptam, ainda, ao conteúdo e objetivo da pesquisa, por isso, a partir da regra de pertinência, justificamos a escolha de materiais de duas disciplinas distintas, já que é nossa meta a comparação entre os resultados da análise dos diferentes elementos do *corpus*.

A segunda fase de análise concebida por Bardin (2006) corresponde à exploração do material e inicia com a transformação sistemática dos dados brutos em uma representação do conteúdo, a codificação. Nessa etapa, executamos o recorte do *corpus* por meio da escolha das unidades de registro a serem analisadas. Desse modo, a partir da observação da estrutura organizacional dos dois livros didáticos¹⁴ e da frequência com que as unidades de registro ocorrem nos documentos analisados, selecionamos duas amostras de texto com atividades de cada material, para que se procedesse com o estudo qualitativo dos dados.

Embora concordemos com a ideia de Kress (2000) de que todo texto é multimodal, optamos, para fins de delimitação do *corpus*, trabalhar com textos multimodais impressos, que combinam elementos de *design* linguístico e visual. Justificamos essa opção em função do tipo de material analisado: esse formato de texto é o mais abundante nos livros didáticos impressos e o que é mais significativamente explorado em termos de multimodalidade, o que permite uma análise mais relevante das atividades propostas. Assim sendo, em cada livro didático, selecionamos uma unidade, da qual extraímos duas amostras: uma da seção destinada ao estudo do texto principal e outra da seção que explora um texto com importância secundária na unidade. Tal procedimento foi adotado para que pudéssemos analisar possíveis diferenças na abordagem dos gêneros multimodais de acordo com a seção em que o texto é apresentado.

Na terceira e última fase de análise orientada por Bardin (2006), a do tratamento dos resultados, operamos com as inferências e a interpretação, sendo que as primeiras levam às últimas. A partir da leitura profunda das amostras selecionadas, orientada pelo pólo de atenção na mensagem, buscamos esboçar proposições acerca do modo como as atividades analisadas contribuem para o multiletramento a partir da leitura de textos multimodais. Dessa maneira, a interpretação dos resultados se deu por meio da relação entre o *corpus* selecionado

¹³ Disponíveis em: <<https://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>> Acesso em 29 jan. 2019.

¹⁴ Explicaremos a organização de cada livro didático no início das seções 4.2.1 e 4.2.2.

e o recorte da fundamentação teórica apresentada. É somente perante essa associação, segundo Bardin (2006), que a interpretação ganha sentido. O Quadro 1 sintetiza os procedimentos de análise de conteúdo aqui descritos.

Quadro 1 - Fases de análise do conteúdo

| Fases de análise do conteúdo | | |
|---|-----------------------------|---|
| 1ª Fase Pré-análise (Seleção do corpus) | Representatividade | Livros selecionados representam o universo dos materiais didáticos distribuídos para o ensino de língua materna e estrangeira nas escolas públicas do Brasil. |
| | Homogeneidade | Livros se referem ao mesmo tema (ensino de língua) e foram desenvolvidos para o mesmo nível (6º ano do ensino fundamental). |
| | Pertinência | Livros se adaptam ao conteúdo e objetivos da pesquisa (verificar a contribuição dos livros didáticos para os multiletramentos por meio de atividades de leitura de textos multimodais). |
| 2ª Fase Exploração do material (Recorte do corpus) | Codificação | Seleção de duas amostras de cada livro: uma da seção destinada ao estudo do texto principal e outra da seção que explora um texto com importância secundária na unidade. |
| 3ª Fase Tratamento dos resultados | Interpretação e inferências | Relação de amostras selecionadas e fundamentação teórica (Dispositivo teórico-metodológico de análise). |
| | | Comparação dos resultados obtidos na análise do material de língua materna versus estrangeira. |

Fonte: Quadro elaborado pela acadêmica, conforme método de análise de conteúdo de Bardin (2006)

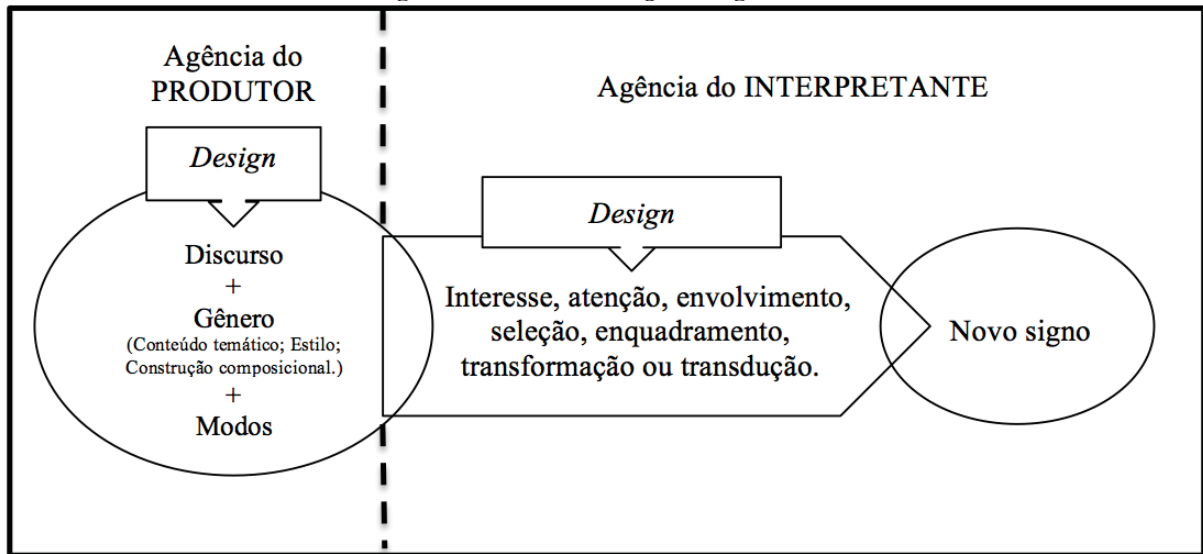
Esclarecemos, portanto, que o *corpus* apresentado a seguir será relacionado à pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres (2000), a qual incorpora a ideia da comunicação multimodal e da gramática do *design* visual apresentadas por Kress (2000, 2010, 2014) e Kress e van Leeuwen (2006) que, por sua vez, assimila a noção de gêneros discursivos de Bakhtin (2016).

Isso significa dizer que consideramos a importância da leitura, nessa análise, como meio de aquisição de conhecimentos formais e também de constituição da individualidade do sujeito. Da mesma forma, declaramos nosso interesse pelo estudo da leitura como prática social, enquanto processo ativo de compreensão e interpretação de diferentes gêneros multimodais, considerando o sentido expresso não somente por meio de linguagem verbal, mas também por recursos semióticos não verbais.

Admitimos que o discurso produzido se materializa por meio de gêneros, sendo que esses apresentam três elementos indissolivelmente ligados no conjunto do enunciado: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional (BAKHTIN, 2016). Além disso, vimos a leitura como um ato dialógico, em que cada texto é ligado a outros textos e é produzido para ser interpretado.

Creemos, então, que a comunicação envolve dois estágios principais, sendo que o primeiro é dominado pelo produtor da mensagem, o qual fixa três vezes o significado no texto: por meio do discurso, do gênero e do modo. O segundo estágio, protagonizado pelo interpretante, compreende a interpretação da mensagem e a criação de um novo significado, o qual estará disponível para a elaboração de novas mensagens.

No processo de interpretação, destacamos o trajeto percorrido pelo leitor/interpretante, que parte do interesse, passando pela atenção, envolvimento, seleção, enquadramento, transformação ou transdução, até a elaboração de um novo sentido. Assinalamos essa tarefa também como um processo de *design* e destacamos a relevância da análise dos elementos envolvidos na produção da mensagem, de forma que o leitor possa compreender os sentidos fixados pelo discurso, pelo gênero e pelo modo escolhidos pelo autor. Para isso, assumimos a relevância da gramática do *design* visual, que orienta a leitura dos textos multimodais nesse trabalho. Resumimos as ideias do recorte teórico selecionado na Figura 6.

Figura 6 - Leitura e *design* do significado

Fonte: Figura elaborada pela acadêmica

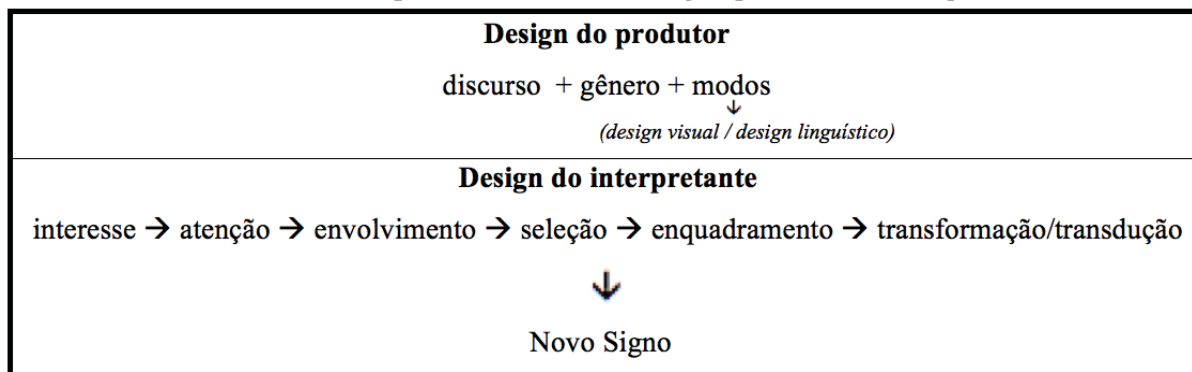
O processo exposto na Figura 6, recorte, em especial, da teoria da comunicação multimodal (KRESS, 2010), se aproxima das ideias defendidas pela pedagogia dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2000) ao considerar a atividade semiótica como uma questão de *design*, um processo ativo e dinâmico, que envolve três elementos: *designs* disponíveis, *designing* e o *redesigned*. Outra razão que diz respeito tanto à área da comunicação multimodal quanto à da pedagogia dos multiletramentos é o destaque dado ao poder de significação dos diferentes modos envolvidos na produção de textos multimodais.

Dessa forma, situamos o processo apresentado na Figura 6 no fator de instrução aberta, sugerido pela pedagogia dos multiletramentos, quando nos referimos às atividades de leitura propostas pelos livros didáticos. Ou seja, os textos multimodais estudados em sala de aula tornam-se intervenções ativas de aprendizagem ao promover a compreensão sistemática, analítica e consciente de *designs* de significado. Dessa forma, em um cenário ideal, adotamos a ideia de que tais atividades deveriam descrever e interpretar os elementos de *design* de diferentes modos de significação por meio do que é descrito por Kress e van Leeuwen (2006) na gramática do *design* visual.

Assim, admitimos que a comunicação é sempre multimodal e acreditamos que, nesse contexto, um ensino baseado na pedagogia dos multiletramentos pode habilitar os alunos a negociar significados por meio de linguagens permeadas por variações de todos os tipos, a fim de formar agentes de transformação social, como almejam os multiletramentos. Tomamos,

portanto, o processo de leitura e *design* do significado pelo leitor, exposto na Figura 6, para a elaboração de nosso dispositivo metodológico de análise, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Dispositivo teórico-metodológico para análise do *corpus*



Fonte: Quadro elaborado pela acadêmica

Consideramos o processo de leitura e *design* do significado pelo leitor como ideal para o desenvolvimento dos multiletramentos no que se refere à leitura de textos multimodais e analisamos as atividades que constituem o *corpus* dessa pesquisa de acordo com os pressupostos do dispositivo apresentado com o objetivo de verificar: 1) se as atividades chamam a atenção para os fatores envolvidos no *design* de produção (domínio de *design* do produtor); 2) se promovem as etapas de produção do significado por parte do interpretante (etapa de *design* do interpretante) conforme demonstrado no Quadro 2. Avaliamos, assim, em que medida essas atividades se aproximam ou se afastam do processo de produção de sentido que julgamos ideal. Procuramos verificar, dessa forma, se os livros didáticos consideram o processo de *design* do significado intrínseco à comunicação multimodal, ao propor atividades de estudo de textos.

A próxima seção apresenta a análise das atividades referentes a quatro textos multimodais, dois extraídos do livro didático "Português: Linguagens", de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, outros dois do livro "Way to English", de Claudio Franco e Kátia Tavares, ambos publicados em 2015. À análise das atividades, segue um cotejo entre as principais características avaliadas em cada material, a fim de verificar quais aspectos aproximam ou distanciam as abordagens verificadas.

4.2 A MULTIMODALIDADE E OS LIVROS DIDÁTICOS

A partir da observação sistemática de conjuntos de atividades referentes a quatro textos multimodais, dois em língua portuguesa e outros dois em língua inglesa, buscamos verificar se os livros didáticos "Português: Linguagens", de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, e "Way to English", de Claudio Franco e Kátia Tavares, consideram o processo de *design* do significado ao trabalhar com os sentidos expressos em textos multimodais. Como exposto anteriormente, ambos os títulos fazem parte da coleção mais distribuída nacionalmente para o uso em escolas públicas, de acordo com dados do FNDE¹⁵.

Buscamos apresentar nas seções 4.2.1 e 4.2.2, primeiramente, uma breve avaliação do material em termos gerais e, em seguida, apresentamos e analisamos os textos com base na gramática do *design* visual, de Kress e van Leeuwen (2006), e comparamos o que é proposto em cada conjunto de atividades com o dispositivo de análise, o qual tem por base a teoria de comunicação multimodal, proposta por Kress (2010). Por fim, na seção 4.2.3, comparamos os resultados obtidos a partir da observação de ambos os materiais.

Segue, então, o ensaio de análise do material de língua portuguesa "Português: Linguagens", com vistas ao estudo da apreensão de sentidos em textos multimodais por meio do processo de *design* do significado.

4.2.1 Português: Linguagens e o *design* de significado

Tomamos para análise, inicialmente, o material de língua portuguesa, "Português: Linguagens", de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, o qual é constituído de 272 páginas, ao longo das quais observa-se a presença de textos multimodais de diversos gêneros discursivos. Como mencionamos anteriormente, trabalharemos com a análise de textos impressos que combinam linguagem verbal escrita e imagem.

O livro é dividido em quatro grandes unidades temáticas, sendo que cada uma delas compreende três capítulos. Cada capítulo inicia com um texto seguido de atividades que exploram mais amplamente a interpretação da mensagem expressa. Nos capítulos 1 e 2 de

¹⁵ Disponíveis em: <<https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>> Acesso em 29 jan. 2019.

cada unidade essa seção é denominada "Estudo do texto" e tem por material de análise enunciados que expressam sentido por meio da linguagem verbal escrita, preferencialmente. Embora esses textos também apresentem imagens, tratam-se de ilustrações produzidas especialmente para o livro didático em questão. Assim, os elementos de *design* visual desses textos dizem respeito aos gêneros didáticos e não são fiéis ao modo como essas mensagens seriam encontradas fora da escola. O terceiro capítulo de cada unidade apresenta um texto multimodal para análise mais detalhada. Optamos, assim, por selecionar um conjunto de atividades dessa seção para estudo nesta pesquisa.

Algumas seções de estudo do texto apresentam a subseção "Cruzando linguagens". Nela, são explorados gêneros com características essencialmente multimodais como filmes, anúncios publicitários ou cartuns, relacionados ao assunto do texto principal. Decidimos, portanto, extrair dessa seção a segunda amostra a ser analisada no presente estudo.

Além da seção de "Estudo do texto", e da subseção "Cruzando linguagens", o material apresenta ainda seções denominadas: "Produção de texto", "A língua em foco", "De olho na escrita" ou "Para escrever com coerência/expressão/adequação". Apesar da recorrência de textos multimodais nessas seções, não há ênfase na interpretação da mensagem nesses casos.

Assim, ao avaliar o livro didático em questão, percebemos que, embora gêneros essencialmente multimodais estejam presentes em abundância no material analisado, quando o assunto é interpretação textual, o destaque ainda é dado aos gêneros que apresentam modos essencialmente relacionados à linguagem verbal escrita.

Ante o exposto, esclarecemos que as atividades selecionadas para análise desenvolvida a seguir fazem parte da quarta unidade do livro, intitulada "Verde, adoro ver-te". Tal unidade, assim como as outras, é composta por três capítulos: 1) Asas da liberdade?; 2) A natureza pede socorro; 3) Natureza no museu. As duas seções seguintes apresentam a descrição da análise das duas amostras selecionadas. Na seção 4.2.1.1 analisamos "Um quadro de natureza morta", de Márcio Costa e na seção 4.2.1.2 estudamos o anúncio publicitário "Tráfico de animais: não caia nessa".

4.2.1.1 Um quadro de natureza morta

O primeiro texto selecionado para análise abre o capítulo 3, Natureza no museu, da unidade 4 do livro didático Português Linguagens. Trata-se de um cartum de Márcio Costa,

"Um quadro de natureza morta", seguido de 5 questões de interpretação, dispostas em duas páginas do material, conforme apresentamos a seguir, nas figuras 7 e 8.

Figura 7 - Um quadro de natureza morta - 1

CAPÍTULO


3

Natureza no museu

Nós, os seres humanos, nos sentimos senhores da natureza. Mas será que, por isso, temos o direito de destruí-la? Afinal, fazemos parte da natureza ou ela existe apenas para nos servir? Será que a natureza em breve vai virar objeto de museu?

Leia esta imagem, do cartunista Márcio Costa:


UM QUADRO DE NATUREZA MORTA




marcio-x@ig.com.br

Márcio Costa


1. Você sabe o que é uma natureza-morta? É um tipo de pintura em que se retratam coisas ou seres inanimados. Observe e compare as três naturezas-mortas a seguir.



Game, vegetables, fruit, cockatoo.
Adriaen van Utrecht, 1650.



Still Life with Flowers in a Vase. Paul Cézanne, 1888.



Still Life with Oranges. Raphaelle Peale, 1818.

250

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 250)

Figura 8 - Um quadro de natureza morta - 2

- a) Com base na observação que você fez, conclua: Quais elementos normalmente fazem parte desse tipo de pintura?
- b) Quais desses elementos estão presentes na imagem de Márcio Costa?
- c) As frutas da imagem de Márcio Costa são reais ou artificiais? Justifique sua resposta.
- d) Que elemento “intruso” se observa na natureza-morta do artista brasileiro?

2. O mapa que aparece no trabalho de Márcio Costa é um **infográfico** (representação gráfico-visual) do meio ambiente da Amazônia.



- a) Considerando que as áreas de cor verde significam floresta e as de cor laranja ou vermelho significam desmatamento, qual é a situação da Amazônia brasileira quanto à conservação da vegetação natural, segundo o infográfico?
- b) Do ponto de vista do meio ambiente, o que representa a Amazônia para o Brasil e o para o mundo?
- c) Que efeito de sentido é criado com a inclusão de um infográfico da Amazônia em uma natureza-morta?

3. O texto de Márcio Costa é um cartum, mas construído a partir de outros gêneros e linguagens.

- a) O que é um cartum? Onde esse gênero costuma ser veiculado?
- b) Que outras linguagens, além do cartum, o autor utilizou?



4. Não é comum haver título em cartuns. Apesar disso, o autor deu a esse cartum o título “Um quadro de natureza morta”. Observe que a expressão “natureza morta”, por estar grafada sem hífen, confere ambiguidade ao título.

- a) Quais são os possíveis sentidos do título?
- b) Que tipo de crítica e ironia o cartum faz?

5. Muitas são as discussões a respeito do papel da arte e do artista na sociedade. Algumas pessoas entendem que a arte e o artista podem e devem denunciar os problemas existentes na vida social.

- a) Você acha que o trabalho de Márcio Costa revela um compromisso do autor com a sociedade brasileira? Por quê?
- b) Na sua opinião, os artistas devem ter esse tipo de compromisso? Por quê?

Ao observar o texto em questão à luz da gramática do *design* visual, proposta por Kress e van Leeuwen (2006), podemos inferir que a produção de sentido a partir da composição envolve, ao mesmo tempo, um processo analítico e simbólico. O processo analítico que, segundo Kress e van Leeuwen (2006), constitui um "isto é" visual, relaciona os elementos representados em uma estrutura de partes com relação ao todo. Nesses termos, observamos nesse cartum que a relação entre as partes representadas visualmente (a mesa, o vaso, o cálice, as frutas, o mapa da Amazônia) e o todo, (Um quadro de natureza morta), é enfatizada por meio de linguagem verbal, no quadrante superior esquerdo do texto. Ou seja, todos os elementos que o leitor vê compõem "Um quadro de natureza morta". O fundo branco, a aparência pouco naturalista e sem detalhes dos elementos também contribuem para que o espectador entenda que o que importa nessa representação é "o que ela é". Ao ler a composição entendemos que "isto é um quadro de natureza morta".

O processo simbólico, por sua vez, garante que entendamos a Amazônia como natureza morta. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), esse processo permite que o significado de um dos elementos seja estabelecido na relação com outros, convencionalmente relacionados a valores simbólicos. Nesse caso, a mesa, o vaso, o cálice e as frutas, convencionalmente associados a pinturas de natureza-morta, conferem a mesma identidade ao mapa da Amazônia. Logo, concluímos que a natureza da Amazônia está morta.

O fato de conhecermos outros quadros do gênero natureza-morta nos permite concluir que o mapa da Amazônia, nessa composição, parece fora de contexto e é isso que causa o estranhamento e garante a ironia do cartum. Ou seja, somente o leitor que tem conhecimento da construção composicional, do estilo e da função social do gênero cartum, bem como familiaridade com a temática de natureza-morta, saberá apreender satisfatoriamente o sentido expresso por esse texto. Esse fato comprova a teoria de Bakhtin (2016) o qual afirma que somente um rico repertório de gêneros de discurso garante ao sujeito a comunicação em nossa sociedade.

Ao observar a função textual do cartum em questão, ou seja, a composição do todo, como destacam Kress e van Leeuwen (2006), percebemos a relevância do sistema que garante a saliência de um elemento diante dos outros. Nesse caso, o tamanho e o posicionamento à esquerda garantem que o mapa seja percebido como elemento saliente no *layout*, e faz com que ele atraia a atenção dos leitores para o elemento central na compreensão da mensagem.

As cores utilizadas nesse texto também significam, especialmente no mapa, representado em tons de verde e vermelho. Kress e van Leeuwen (2006) enfatizam a ideia de

que os signos são motivados e afirmam que seu significado pode ser importado de outros contextos em que são empregados. Assim, ao observarmos o mapa da Amazônia saliente nessa composição, somos capazes de entender, mesmo sem legenda, que o verde representa a natureza preservada, porque é essa a cor que predomina em matas saudáveis e bem conservadas, e os tons de vermelho representam o desmatamento, já que essa é a cor associada ao perigo e à destruição. Pelo mesmo motivo, é a cor vermelha escolhida pelo produtor da mensagem que garante o tom de alerta da frase "Um quadro de natureza morta".

Ainda considerando as descrições da gramática do *design* visual (KRESS e van LEEUWEN, 2006), é possível afirmar que o ângulo levemente elevado com que a imagem é retratada dá a impressão de que o observador tem algum poder sobre a situação, como se pudesse fazer algo pela natureza que está morrendo na Amazônia.

Destacamos, dessa forma, que esse cartum proposto para estudo no livro didático de língua portuguesa expressa sentido a partir dos modos de *design* linguístico e visual, sendo que sua interpretação depende do estudo de sua composição como um todo. Enfatizamos até aqui algumas pistas visuais que conduzem o leitor à apreensão do sentido expresso pelo texto e poderíamos destacar também a contribuição linguística da composição ao grafar o termo "natureza morta" sem hífen, o que o diferencia, propositalmente, dos quadros de "natureza-morta".

Voltamos nosso olhar, então, às questões propostas para estudo desse texto no material didático, a fim de verificar se o estudo do *design* visual, bem como o processo de *design* do significado são levados em conta. Para isso, comparamos essas questões com o dispositivo teórico-metodológico de análise dessa pesquisa, baseado no processo de *design* do significado proposto por Kress (2010), o qual ocorre em duas fases: o *design* do produtor da mensagem, que fixa o sentido por meio do discurso e da seleção do gênero e dos modos, bem como o *design* do interpretante, que envolve as fases de interesse, atenção, envolvimento, seleção, enquadramento, transformação/transdução para a elaboração de um novo signo.

É difícil determinar com precisão onde cada uma das etapas inicia e onde ela termina, nas atividades de estudo do texto. Em geral, todas estão imbricadas e muitas ocorrem simultaneamente no processo de interpretação. Buscamos destacar, no entanto, aquelas que são mais salientes em cada questão proposta. A introdução da atividade, por exemplo, busca despertar o interesse e a atenção do leitor com relação ao discurso veiculado pelo texto. É importante que esses questionamentos sejam posicionados antes mesmo da leitura da

mensagem em si, pois, segundo Kress (2010), o interesse e a atenção são a base das escolhas do leitor.

A orientação que segue (Leia esta imagem, do Cartunista Márcio Costa), por sua vez, guia o envolvimento do interpretante com o texto. De acordo com Kress (2010), o envolvimento garante a interação da materialidade dos modos com a fisiologia humana. Assim, ao orientar a leitura de uma "imagem", os autores do livro didático mobilizam de imediato o sentido da visão, o qual utilizamos para a apreensão do modo visual. Ao mesmo tempo, esses autores destacam o produtor da mensagem como sendo um "cartunista", o que permite ao leitores inferir sobre o gênero do texto, um cartum.

A questão 1 chama a atenção dos leitores para o fato de o cartunista ter empregado outros gêneros na construção do cartum. Por isso, apresenta exemplos de telas de natureza-morta. Embora o material didático não mencione o termo, trata-se de um processo de intergenericidade, como propõe Marcuschi (2008), em que um gênero assume a função de outro. Dessa forma, a questão 1 destaca os aspectos de *design* visual presentes no cartum, em comparação com "outros" quadros de natureza-morta, num trabalho de seleção e enquadramento de elementos pictóricos.

A questão 2 destaca outro recurso visual utilizado pelo produtor da mensagem, o mapa, o qual é erroneamente indentificado como infográfico pelo enunciado. O infográfico tem por característica a apresentação de informações com preponderância de elementos gráfico-visuais integrados com textos sintéticos e dados numéricos, o que não é o caso do mapa apresentado no cartum de Marcio Costa.

Apesar desse engano conceitual, essa etapa de estudo do texto é mais uma questão em que ocorre a seleção e o enquadramento de elementos envolvidos na produção de sentido. Segundo Kress (2010), esses dois processos constituem uma espécie de moldura, a partir da qual os leitores são capazes de tomar decisões e caracterizar as semioses implicadas na produção de sentido. Essa questão, ao promover a seleção e o enquadramento, destaca também os gêneros e os modos (especialmente o visual), bem como o discurso ambientalista que é tema do cartum.

A questão 3 começa por afirmar que "O texto de Márcio Costa é um cartum, mas construído a partir de outros gêneros e linguagens." (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 251). Em seguida, pergunta o que é um cartum e onde esse gênero costuma ser veiculado e questiona sobre as "outras linguagens, além do cartum", que foram utilizadas pelo produtor da mensagem. Observamos nesse ponto uma grande confusão com relação aos conceitos de

"gênero" e "linguagem", os quais são tomados equivocadamente como sinônimos nessa questão.

Segundo Bakhtin (2016), os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados que usamos para comunicação em diferentes campos de utilização da língua. Logo, o cartum é um gênero discursivo. Linguagens, de acordo com Aguiar (2004), são códigos inventados nos núcleos sociais para a expressão e a comunicação de suas necessidades, os quais podem ser divididos, segundo essa autora, em dois grandes grupos: o verbal e o não verbal. "O primeiro organiza-se com base na linguagem articulada, que forma a língua, e o segundo vale-se de imagens sensoriais várias, como as visuais, auditivas, cinestésicas, olfativas e gustativas." (AGUIAR, 2004, p.25). Assim, podemos afirmar que o cartum de Márcio Costa é um gênero que emprega diferentes linguagens: verbal (língua portuguesa escrita) e não verbal (imagens sensoriais visuais).

Compreendemos o intuito de Cereja e Magalhães (2015) de destacar o contexto de circulação do gênero, bem como o estilo do texto estudado. O equívoco quanto a esses conceitos básicos, no entanto, faz com que a atividade torne-se confusa. Dessa forma, pensamos que a questão 3 poderia ser redigida da seguinte maneira: "O texto de Márcio Costa é um cartum construído a partir de outros gêneros e empregando diferentes linguagens." A questão 3b, por sua vez, poderia ser reformulada para: "Que gêneros o autor mobilizou na produção desse cartum?" ou então "Que linguagens o autor utilizou no *design* do cartum?"

Na questão 4, percebemos a intenção de seleção e enquadramento dos modos envolvidos na produção de sentido no texto, em especial o modo de *design* linguístico, visto que volta a atenção dos leitores para o "título" do cartum. Ao questionar os interpretantes sobre o "tipo de crítica e ironia" que o cartum faz, destaca, mais uma vez, o discurso veiculado pelo texto.

A questão 5, por fim, enfatiza o discurso do texto, ampliando a discussão sobre o compromisso de artistas como Márcio Costa na denúncia de problemas sociais. Sintetizamos a aplicação de nosso dispositivo teórico-metodológico de análise no Quadro 3.

Quadro 3 – Um quadro de natureza morta e o processo de *design* do significado

| Atividade proposta pelo livro didático | Aspecto correspondente no dispositivo de análise |
|--|---|
| <p>Nós, seres humanos, nos sentimos senhores da natureza. Mas será que, por isso, temos o direito de destruí-la? Afinal, fazemos parte da natureza ou ela existe apenas para nos servir? Será que a natureza em breve vai virar objeto de museu?</p> | <p>DISCURSO</p> <p>Interesse Atenção</p> |
| <p>Leia esta imagem, do cartunista Márcio Costa:</p> | <p>GÊNERO MODOS (visual) Envolvimento</p> |
| <p>1. Você sabe o que é uma natureza-morta? É um tipo de pintura em que se retratam coisas ou seres inanimados. Observe e compare as três naturezas-mortas a seguir.</p> <p>a. Com base na observação que você fez, conclua: Quais elementos normalmente fazem parte desse tipo de pintura?</p> <p>b. Quais desses elementos estão presentes na imagem de Márcio Costa?</p> <p>c. As frutas da imagem de Márcio Costa são reais ou artificiais? Justifique sua resposta.</p> <p>d. Que elemento “intruso” se observa na natureza-morta do artista brasileiro?</p> | <p>GÊNERO MODOS (visual)</p> <p>Seleção Enquadramento</p> |
| <p>2. O mapa que aparece no trabalho de Márcio Costa é um infográfico (representação gráfico-visual) do meio ambiente da Amazônia.</p> <p>a. Considerando que as áreas de cor verde significam floresta e as de cor laranja ou vermelho significam desmatamento, qual é a situação da Amazônia brasileira quanto à conservação da vegetação natural, segundo o infográfico?</p> <p>b. Do ponto de vista do meio ambiente, o que representa a Amazônia para o Brasil e para o mundo?</p> <p>c. Que efeito de sentido é criado com a inclusão de um infográfico da Amazônia em uma natureza-morta?</p> | <p>DISCURSO GÊNERO MODOS (visual)</p> <p>Seleção Enquadramento</p> |
| <p>3. O texto de Márcio Costa é um cartum, mas construído a partir de outros gêneros e linguagens.</p> <p>a. O que é um cartum? Onde esse gênero costuma ser veiculado?</p> <p>b. Que outras linguagens, além do cartum, o autor utilizou?</p> | <p>GÊNERO MODOS (linguístico, visual)</p> <p>[<i>Equívoco conceitual: gêneros e linguagens</i>]</p> |
| <p>4. Não é comum haver título em cartuns. Apesar disso, o autor deu a esse cartum o título “Um quadro de natureza morta”. Observe que a expressão “natureza morta”, por estar grafada sem hífen, confere ambiguidade ao título.</p> <p>4a. Quais são os possíveis sentidos do título?</p> <p>b. Que tipo de crítica e ironia o cartum faz?</p> | <p>DISCURSO MODOS (linguístico)</p> <p>Seleção Enquadramento</p> |
| <p>5. Muitas são as discussões a respeito do papel da arte e do artista na sociedade. Algumas pessoas entendem que a arte e o artista podem e devem denunciar os problemas existentes na vida social.</p> <p>a. Você acha que o trabalho de Márcio Costa revela um compromisso do autor com a sociedade brasileira? Por quê?</p> <p>b. Na sua opinião, os artistas devem ter esse tipo de compromisso? Por quê?</p> | <p>DISCURSO</p> |

Fonte: Quadro elaborado pela acadêmica

Observamos, assim, que as atividades de leitura propostas para o estudo do cartum de Márcio Costa, no livro *Português: Linguagens* percorrem parcialmente o trajeto de *design* do significado pelo interpretante, sugerido por Kress (2010) e adotado como ideal para o trabalho com textos multimodais em nossa pesquisa.

Destacamos que, embora o *design* de produção da mensagem seja considerado pelas questões de interpretação textual, identificamos nessas atividades a imprecisão quanto ao conceito de "infográfico", bem como de "gênero" e "linguagem", basilares para a compreensão da etapa de produção do texto, a qual envolve a identificação e estudo dos modos e gêneros selecionados pelo *designer*.

Percebemos, ainda, uma lacuna quanto à instância de transformação/transdução presente no percurso de *design* do significado proposto por Kress (2010). Podemos considerar as respostas às questões apresentadas como transdução. No entanto, pensamos que, para condições ideais, os leitores deveriam ser desafiados a reformular a mensagem por meio de modos iguais ou diferentes aos utilizados na mensagem original: a proposta de produção de um parágrafo escrito, ou um vídeo, por exemplo. Consideramos, nesse sentido, que essa etapa do processo de *design* do significado possa ser desenvolvida em outras seções do livro didático, como a de produção textual, em que haja a proposta de retextualização do discurso veiculado pelo texto estudado na unidade.

Nas questões propostas pelo livro, há a intenção de considerar os sentidos produzidos pelos diferentes modos semióticos empregados na produção do texto. No entanto, em comparação com o olhar proposto pela gramática do *design* visual de Kress e van Leeuwen (2006), alguns elementos importantes, como a saliência e o potencial significativo das cores, poderiam ser explorados mais profundamente, com maior inferência dos alunos.

Sendo assim, para que outros aspectos da produção de sentido por meio da linguagem visual empregada na produção do cartum de Márcio Costa possam ser evidenciados, sugerimos as seguintes questões, complementares às que o livro já propõe: 1) Que recursos o autor utiliza para produzir sentido no texto? 2) Qual dos elementos empregados no cartum é o que mais se destaca? Como o autor garante esse destaque? 3) Por que o produtor da mensagem escolheu a cor vermelha para representar o elemento verbal escrito nesse cartum?

Ressaltamos que tais questões se baseiam no percurso de leitura do *design visual* proposto por Kress e van Leeuwen (2006), o qual é apenas uma, dentre muitas teorias que podem subsidiar a prática de leitura de textos imagéticos. Por uma questão de delimitação

teórica, elegemos estes fundamentos como ideais, por isso propomos questões complementares às do livro didático em caráter de sugestão e não de prescrição.

Isso posto, apresentamos a seguir a seção que descreve a análise do segundo texto do material de língua portuguesa selecionado para estudo nessa pesquisa: "Tráfico de animais. Não caia nessa."

4.2.1.2 Tráfico de animais. Não caia nessa

Como exposto anteriormente, a segunda amostra do material didático de língua portuguesa selecionada para análise refere-se a um texto da seção "Cruzando linguagens" e suas respectivas atividades de leitura. Trata-se do anúncio de campanha publicitária patrocinado pelo Grupo Itapemirim e pela organização não governamental Renctas, contra o tráfico de animais. O texto e as atividades são apresentadas na Figura 9.

Figura 9 - Tráfico de animais. Não caia nessa.

Cruzando linguagens

Leia este anúncio:



1. Observe a imagem principal do anúncio. Nela, há uma mala, uma forquilha de galho de árvore e uma corda. Juntos, esses elementos se parecem com outro objeto.

- Qual é esse objeto e para que ele serve?
- Se você conhece esse objeto, explique para os colegas como ele funciona.

2. Considerando que o anúncio faz parte de uma campanha, leia o enunciado verbal que aparece sobre a mala.

- A que armadilha se refere o enunciado?
- Levante hipóteses: Quem está na outra ponta da corda?
- Deduza: Por que o anunciante utilizou a imagem da mala?
- A mala encontra-se na sombra, com alguns reflexos de luz. Interprete: O que representa a sombra?

3. Relacione esse anúncio com o texto "A longa lista dos condenados", lido anteriormente, e responda: O tráfico de animais colabora para que certas espécies venham a ter o nome incluído na lista? Por quê?

4. Na parte inferior do anúncio, lemos: "Nossa fauna silvestre não deverá ser passageira". Essa frase, no contexto, assume dois sentidos. Quais são eles?

5. A Renctas (Rede Nacional contra o Tráfico de Animais Silvestres) é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, criada com a finalidade de combater o tráfico de animais silvestres, e o Grupo Itapemirim é uma empresa de transportes. Observe a fonte do anúncio, isto é, a publicação em que o anúncio foi divulgado, e levante hipóteses: Na sua opinião, o que o Grupo Itapemirim ganha em apoiar essa campanha?

(Terra da gente – Animais, nº 11.)

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 231)

A exemplo do cartum de Márcio Costa, analisado anteriormente, o discurso de preservação ambiental é também tema do anúncio publicitário "Tráfico de animais. Não caia nessa." Ao considerarmos a teoria de Bakhtin (2016), entendemos que tal discurso só pode ser acessado por meio do estudo e compreensão dos outros elementos constitutivos do gênero: a

construção composicional e o estilo. Dessa maneira, verificamos que, em sua construção composicional, assim como em outros textos do gênero, o anúncio em questão faz uso de elementos verbais e não verbais para a expressão de sentido. Afinal, como afirma Aguiar (2004, p. 43), "cada gênero garante sua especificidade pelo arranjo particular dos signos que o promove". Em outras palavras, o anúncio em questão é um texto multimodal, o qual, nos termos de Kress e van Leeuwen (2006), combina elementos de *design* linguístico e visual. É o estilo, no entanto, como explica Bakhtin (2016), que determina as peculiaridades dessa composição, a partir das escolhas feitas pelo produtor da mensagem.

Nesse caso, em referência a Kress e van Leeuwen (2006), o estilo revela um arranjo visual com estrutura narrativa em que ator e objeto da ação permanecem ocultos. Há, no entanto, a presença de um vetor, representado pelo arranjo da corda e da forquilha, que orienta a ação do ator subentendido sobre o objeto implícito. Assim, entendemos que o sujeito dessa ação é provavelmente uma pessoa (que pode ser o leitor, dado o ângulo em que os elementos visuais são dispostos) que captura animais, os objetos dessa estrutura narrativa.

Os elementos salientes nessa composição, como sugerem Kress e van Leeuwen (2006), são a corda e a forquilha, bem como a mala, posicionados na parte superior do *layout*, com iluminação especial. Juntos, esses elementos representam uma armadilha improvisada, comumente utilizada para capturar pequenos animais silvestres. A representação visual se funde com a verbal na frase "Ajude o grupo Itapemirim a acabar com esta armadilha", grafada sobre a figura da mala, de modo que a exclusão de qualquer uma das linguagens impossibilita a compreensão da mensagem.

A mala, a propósito, é um elemento que parece deslocado do contexto, uma vez que tais armadilhas são construídas com outros objetos como gaiolas ou caixas. Seu emprego proposital nesse anúncio é, portanto, simbólico e significativo, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006). Ao mesmo tempo que se refere à maneira como muitos traficantes transportam os animais, a mala é um objeto que remete à empresa de transportes Itapemirim, a qual patrocina a campanha. O emprego desse objeto inusitado no texto chama a atenção e sensibiliza os leitores, enquanto remete à marca da empresa patrocinadora.

Ao considerarmos Kress e van Leeuwen (2006), é possível afirmar que as cores também contribuem para a produção de sentido nesse anúncio. O efeito de luz e muita sombra, os tons escuros, com predomínio do preto, nos remetem, com base em outras situações em que essas cores são empregadas, à clandestinidade e ao luto. É uma possível referência às espécies que já foram extintas em função do tráfico. O tom vermelho, saliente no

interior da mala, remete à situação de perigo, tanto para o animal prestes a ser capturado naquela armadilha, quanto para os seres humanos, face à destruição ambiental.

Segundo Kress e van Leeuwen (2006), nas composições que fazem uso do eixo vertical, aquilo que é posicionado na parte superior do *layout* representa o "Ideal", enquanto aquilo que é disposto na parte inferior se refere ao "Real". Nesse caso, temos como "Ideal" a sensibilização do público com relação à causa, não por acaso realizada por meio de linguagem visual, visto que, de acordo com Aguiar (2004, p. 87), "a imagem é mais eficaz no convencimento do leitor, porque apela a suas emoções", ao passo que o pedido de engajamento é verbalizado na frase "Ajude o grupo Itapemirim a acabar com esta armadilha."

A parte inferior, nesse texto, é destacada da superior por uma área da composição em que se observa ausência de elementos visuais ou verbais. Dessa forma, a esfera do "Real", sugerida por Kress e van Leeuwen (2006), compreende nesse anúncio a seção em que são dispostos os logotipos da empresa e da organização patrocinadoras da campanha publicitária, bem como a frase de impacto, "Tráfico de animais. Não caia nessa.". Nesse contexto, a expressão "não caia nessa" sugere que o tráfico de animais em si é uma armadilha, a julgar pelo emprego do mesmo enunciado em outros contextos.

Ainda próximo à margem inferior, observamos outros jogos de palavras que fazem uso de polissemia, como em "nossa fauna silvestre não deverá ser passageira" em uma referência àquilo que passa sem demora ou àquilo que é transportado em um veículo, fazendo alusão, mais uma vez, ao contexto da empresa Itapemirim. Ao afirmar que "o destino dela [nossa fauna silvestre] está em suas mãos", o anúncio apela mais uma vez para a sensibilização do leitor e, de certa forma, sugere que é ele que pode estar com "as mãos" na outra ponta da corda representada visualmente. Assim, se o "Ideal" apresentado no anúncio é ajudar a acabar com o tráfico de animais, o "Real" sugere que isso depende de nós, leitores.

Observamos nessa mensagem, mais uma vez, que *design* visual e linguístico não podem ser dissociados na apreensão do discurso. Comprova-se, assim, o que afirma Aguiar (2004, p. 39-40): "as linguagens comunicam-se entre si. Há entre elas uma relação de complementaridade, uma predominando sobre a outra, e não de exclusão e imposição absoluta de uma."

Diante dessas evidências, observadas a partir da materialidade discursiva do anúncio proposto pelo livro didático Português: Linguagens, de Cereja e Magalhães (2015), passamos à análise das questões referentes ao estudo desse texto. Nesse caso, o interesse e a atenção são

orientados inicialmente pela instrução "Leia esse anúncio", a qual adianta também o gênero do texto, um anúncio publicitário.

A questão 1, por sua vez, instiga o interesse e a atenção dos estudantes ao definir, conforme Kress (2010), aquilo que o interpretante toma como criterial diante dos modos envolvidos na produção do texto. Os autores do livro didático destacam a composição imagética do anúncio nessa questão, chamando a atenção para a produção de sentido a partir da seleção de elementos do *design* visual, garantindo assim o envolvimento dos leitores com a materialidade e desvelando o discurso de proteção à fauna silvestre.

A questão 2 assegura o envolvimento dos leitores por meio da seleção e enquadramento de diferentes modos (linguístico e visual) no processo de *design* do significado do texto em questão. Ou seja, ao chamar a atenção para a motivação do uso da imagem da mala, bem como do enunciado verbal sobre ela, do participante oculto "na outra ponta da corda" e do que representa a sombra nesse anúncio, os autores do livro didático promovem a reflexão sobre as semioses implicadas na tarefa de produção do sentido. A função social do gênero "anúncio" como parte de uma campanha publicitária também é mencionada nessa questão.

A questão 3 busca relacionar os sentidos apreendidos nesse texto a um outro, apresentado anteriormente pelo livro didático, "A longa lista dos condenados". Além de uma questão de interdiscursividade, comprovando a ideia de Bakhtin (2016) de que cada enunciado se relaciona a outros na cadeia comunicativa, a relação entre os dois textos configura também um exercício de enquadramento, à medida que os estudantes precisam reunir as deduções feitas até então e empregá-las na associação a outro texto. Isso garante e reitera, da mesma forma, a relação entre o discurso veiculado por ambos os textos, o da necessidade de proteger espécies da fauna silvestre em nosso país.

Na questão 4, o discurso é evidenciado pela seleção e enquadramento do modo de *design* linguístico, por meio da análise dos sentidos da frase "Nossa fauna não deverá ser passageira." Já na questão 5 o discurso e o gênero são destacados quando os autores do livro didático questionam os leitores sobre os benefícios do Grupo Itapemirim ao apoiar essa campanha publicitária, levando em consideração a fonte onde o anúncio foi publicado.

Sintetizamos, no Quadro 4, as relações observadas entre o dispositivo de análise e as atividades propostas pelo livro didático para a leitura do texto da seção "Cruzando Linguagens".

Quadro 4 – Tráfico de animais. Não caia nessa. e o processo de *design* do significado

| Atividade proposta pelo livro didático | Aspecto do dispositivo de análise observado |
|--|---|
| Leia este anúncio. | GÊNERO Interesse Atenção |
| 1. Observe a imagem principal do anúncio. Nela, há uma mala, uma forquilha de galho de árvore e uma corda. Juntos, esses elementos se parecem com outro objeto. a. Qual é esse objeto e para que ele serve? b. Se você conhece esse objeto, explique para os colegas como ele funciona. | DISCURSO MODOS (visual) Interesse Atenção Seleção Envolvimento |
| 2. Considerando que o anúncio faz parte de uma campanha, leia o enunciado verbal que aparece sobre a mala. a. A que armadilha se refere o enunciado? b. Levante hipóteses: Quem está na outra ponta da corda? c. Deduza: Por que o anunciante utilizou a imagem da mala? d. A mala encontra-se na sombra, com alguns reflexos de luz. Interprete: o que representa a sombra? | DISCURSO GÊNERO MODOS (linguístico, visual) Envolvimento Seleção Enquadramento |
| 3. Relacione esse anúncio com o texto "A longa lista dos condenados", lido anteriormente, e responda: O tráfico de animais colabora para que certas espécies venham a ter o nome incluído na lista? Por quê? | DISCURSO Enquadramento |
| 4. Na parte inferior do anúncio, lemos: "Nossa fauna silvestre não deverá ser passageira". Essa frase, no contexto, assume dois sentidos. Quais são eles? | DISCURSO MODOS (linguístico) Seleção Enquadramento |
| 5. A Renctas (Rede nacional contra o Tráfico de Animais Silvestres) é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, criada com a finalidade de combater o tráfico de animais silvestres, e o Grupo Itapemirim é uma empresa de transportes. Observe a fonte do anúncio, isto é, a publicação em que o anúncio foi divulgado, e levante hipóteses: Na sua opinião, o que o grupo Itapemirim ganha em apoiar essa campanha? | DISCURSO GÊNERO |

Fonte: Quadro elaborado pela acadêmica

Observamos que nessas atividades, as etapas do processo de *design* de significado, proposto por Kress (2010), são levadas em consideração pelos autores do livro didático Português: Linguagens, com exceção, mais uma vez, da etapa de transformação ou transdução, se considerarmos que a mera resposta às questões não configura a "tradução" da mensagem.

Quanto aos elementos visuais, percebemos algumas lacunas, se tomarmos a gramática do *design* visual como parâmetro para a leitura de imagens. Tais lacunas dizem respeito, principalmente, à saliência, à escolha das cores empregadas na imagem, à oposição entre o "Ideal" e o "Real", ou seja, à parte superior e a inferior da composição, e à intenção dos produtores do anúncio ao empregarem a linguagem visual em gêneros publicitários como esse.

A partir da observação dessas lacunas, especialmente com relação à apreensão do sentido veiculado pelo *design* visual do texto, sugerimos algumas questões que poderiam fazer parte do estudo do anúncio "Tráfico de animais. Não caia nessa.": 1) Quais são os elementos destacados nesse anúncio? O que garante essa destaque? 2) Quais são as cores que predominam nesse anúncio? O que motivou a escolha dessas cores? Que efeito de sentido essa escolha cria? 3) Haveria alguma alteração no sentido se a "armadilha" tivesse sido posicionada na parte inferior da composição e os outros elementos na parte superior? 4) Por que a linguagem visual é empregada com frequência em anúncios publicitários?

Salientamos, mais uma vez, a intenção de sugerir (e não de prescrever) o uso de tais questões para o estudo do texto proposto. Isso posto, apresentamos, na seção 4.2.2, a análise de dois textos selecionados para estudo no livro didático de língua inglesa "*Way to English: for Brazilian learners*", de Claudio Franco e Kátia Tavares.

4.2.2 *Way to English* e o *design* de significado

O livro "*Way to English: for Brazilian learners*", desenvolvido para o trabalho com a disciplina de língua inglesa no sexto ano do ensino fundamental no Brasil, apresenta oito unidades distribuídas em 184 páginas, sendo que cada uma aborda um tema diferente. Todas apresentam oito seções: *Warming Up!*, *Reading*, *Vocabulary Study*, *Taking it Further*, *Language in Use*, *Listening and Speaking*, *Writing*, *Looking Ahead*. A cada duas unidades o livro propõe uma seção de revisão e um projeto.

Os textos multimodais permeiam o material analisado do início ao fim, e são apresentados com diferentes propósitos. No início de cada unidade, os autores, invariavelmente, apresentam um texto multimodal que é explorado mais atentamente na seção "*Reading*". Selecionamos, por isso, uma amostra dessa seção para análise no presente estudo. A segunda amostra são atividades relativas a outro texto da mesma unidade, dessa vez

apresentado na seção "*Taking it further*", a qual, a exemplo da seção "Cruzando linguagens" do material de língua portuguesa analisado anteriormente, propõe a leitura de um texto multimodal relacionado à temática da unidade. Nesse caso, ambos os textos selecionados para análise nesse estudo foram extraídos da unidade 7 do livro "*Way to English: for Brazilian learners*", intitulada "*Save the animals*". Analisamos a seguir a primeira das amostras.

4.2.2.1 *Report animal abuse*

A primeira amostra analisada no material de língua inglesa é um cartaz de campanha publicitária em combate aos maus tratos aos animais, acompanhado de questões de interpretação do texto. As questões e o texto estão dispostos em três páginas do livro didático, sendo que as atividades encontram-se divididas em seis subseções: *Before Reading*, *Reading*, *Reading for General Comprehension*, *Reading for Detailed Comprehension*, *Think about it*, *Reading for Critical Thinking*.¹⁶ Apresentamos, nas figuras 10, 11 e 12, as três páginas do livro com o texto e as atividades a serem analisadas.

¹⁶ Em tradução livre: Antes da leitura, Leitura, Leitura para compreensão geral, Leitura para compreensão detalhada, Pense nisso, Leitura para o pensamento crítico.

Figura 10 - Report animal abuse - 1

Before Reading

- 1 Do you have a pet? In your opinion, what things do you consider necessary for a pet to live? Choose words from the box below. Then, compare your answers with those of a classmate.

attention food love respect space water

tip

Observe o layout do texto, ou seja, a organização visual dos elementos verbais (palavras) e não verbais (cores, tipos de fonte, imagens etc.) na página.

- 2 Take a look at the **layout**, the **pictures** and the **source** of the following text. Then, mark the correct item that completes each sentence below.

a. The text is

a magazine cover.

a campaign poster.

b. The organization responsible for the text is

Metta World Peace.

PETA (People for the Ethical Treatment of Animals).

c. The target audience of the text is

children only.

people in general.

- 3 Circle the verbs you expect to find in the text below.

protect • save • adopt • speak up • contact • guard

Reading

Now read the text below to check your predictions.

REPORT ANIMAL ABUSE
GUARD THE HOME TEAM
METTA WORLD PEACE
and Athens, for peta2
peta2
It takes only a moment to speak up for an animal in need. If you see a dog left outdoors on a chain, a lost or stray animal wandering in the street, a dog locked inside a hot car, on any other form of cruelty or neglect, speak up! Contact your local authorities or peta2 for assistance.

It takes only a moment to speak up for an animal in need. If you see a dog left outdoors on a chain, a lost or stray animal wandering in the street, a dog locked inside a hot car, on any other form of cruelty or neglect, speak up! Contact your local authorities or [peta2](#) for assistance.

Available at: <www.peta.org/media/psa/type/print/?category_name=companion-animals#foobox-1/8/MettaAbuseAd_English_72.jpg?20131018073600>. Accessed in: August 2014.

Figura 11 - Report animal abuse - 2

Reading for General Comprehension

What is the main objective of the text?

- To encourage people to adopt dogs.
 To encourage people to report animal cruelty.

Reading for Detailed Comprehension

1 Who are they? Match the columns below.

- a.** Metta World Peace a rescued dog with a happy ending.
b. Athena a famous American professional basketball player.

2 Match the fragments below (a-c) to the following pictures.

- a.** "a dog left outdoors on a chain"
b. "a lost or stray animal wandering in the street"
c. "a dog locked inside a hot car"

wander
 /'wɑːndər/
 verb
 to walk slowly about a place without any purpose or direction: *They wandered around the streets.* ♦ vagar

Ilustrações: Galvão Brazzini/Arquivo de Editora



3 The words and expressions in the box below are from the text on page 122. Use them to complete the following definitions as in the example.

report • guard • a stray animal • speak up for • neglect

- a.** report ➔ to inform a person in authority about a recent event, especially an accident or crime
b. ➔ an animal separated from home and lost
c. ➔ to protect a person, an animal or something from attack or danger
d. ➔ when you do not give enough attention to a person, an animal or something; negligence
e. ➔ to say what you think freely in order to support or defend a person, an animal or something

tip

Observe o contexto para inferir o significado de palavras desconhecidas. Apoie-se também em palavras parecidas com o português.

Save the Animals!

123

Figura 12 - Report animal abuse - 3

4 Answer each question below with a fragment from the text.

a. How long does it take to speak up for an animal in need?

.....

b. What can people do to report animal abuse?

.....

5 Creators of campaign posters usually use different strategies to catch the reader's attention. Read the items below and mark the strategies used in the campaign poster on page 122.

- a. The use of the imperative ("report", "guard", "contact").
- b. The use of proper names ("Metta World Peace", "Athena").
- c. The use of headlines and catchy phrases ("Report animal abuse", "Guard the home team").
- d. The use of different font sizes.
- e. The use of beautiful images.



Think about it!

O pôster mostra um astro do basquete americano e faz um jogo de palavras com uma expressão usada no mundo esportivo. Nos esportes, o *home team* é o "time da casa". Em sua opinião, a quem se refere a expressão "home team" na frase "Guard the home team" usada no pôster? Você acha que o uso de jogos de palavras ajuda a chamar a atenção para um pôster? Você já observou esse recurso em outros pôsteres em inglês ou em português?

Reading for Critical Thinking

Discuss the questions below with your classmates.

- a. O pôster da página 122 foi publicado por uma organização não governamental chamada PETA (People for the Ethical Treatment of Animals). Em sua opinião, é importante as pessoas se organizarem para lutar em defesa dos animais? Por quê?
- b. O texto pede que as pessoas denunciem situações de negligência ou crueldade com animais. No local onde você mora, o que as pessoas costumam fazer diante desse tipo de situação? Elas denunciam, tentam ajudar o animal ou ignoram o fato?
- c. Em sua opinião, o que deveria ser feito para evitar que animais sejam maltratados?



Com base nas observações da gramática do *design* visual, de Kress e van Leeuwen (2006), é possível verificar no texto proposto para a análise uma representação conceitual em que dois elementos pictóricos se destacam: Metta World Peace, o famoso jogador de basquete americano; e Athena, "um cão resgatado com final feliz", como explica uma das questões propostas. Há entre esses dois elementos uma relação de acompanhamento, ou seja, Athena está com Metta, e ambos são a favor da causa defendida pela organização não governamental PETA (*People for Ethical Treatment of Animals*). Além dos elementos visuais já mencionados, os verbais esclarecem tal relação na frase: "*Metta World Peace and Athena, for peta2*". Em outras palavras, a linguagem verbal confirma o que é representado visualmente, de forma que, se consideradas isoladamente, o texto não faria sentido.

Trata-se de uma representação analítica, a julgar pela foto posada e o fundo liso, o que permite aos espectadores o escrutínio dos atributos relativos aos elementos representados, como destacam Kress e van Leeuwen (2006). No entanto, o olhar de Metta direcionado ao leitor revela que o propósito da composição é mais interacional e emotivo do que representacional. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), em composições como essa, em que o sistema operacional dos olhos predomina, o olhar do participante é endereçado diretamente ao observador e estabelece entre eles uma relação imaginária. É como se o participante representado chamasse o leitor. Tal representação constitui, como afirmam esses teóricos, um "você visual", uma forma pictórica de vocativo.

Em gêneros de campanha publicitária, em que a persuasão é o objetivo principal do texto, o recurso do olhar direcionado ao observador é comumente empregado. Kress e van Leeuwen (2006) explicam que o endereçamento do olhar ao leitor constitui uma demanda. No contexto da composição "*Report animal abuse*", Metta World Peace dirige-se visualmente aos espectadores, solicitando seu engajamento na campanha anunciada. O "pedido" é verbalizado em letras grandes, sobrepostas à imagem, com o verbo conjugado no imperativo, a marca verbal de demanda: "*Report animal abuse*", ou seja, "Denuncie maus tratos ao animais". Verifica-se, portanto, mais uma vez, a estreita relação entre os sistemas de linguagem verbal e não verbal no anúncio.

Outra estratégia de persuasão é o ângulo escolhido para a representação dos participantes. Ao representar o jogador de basquete no ângulo frontal, o *designer* da mensagem garante o envolvimento entre leitor e participante representado, enfatizando a necessidade de engajamento do observador à causa defendida pela campanha. Segundo Kress

e van Leeuwen (2006), o ângulo frontal é a forma visual que afirma: "o que você vê é parte do nosso mundo, algo com o qual nos envolvemos". O fato de o cão ser retratado no ângulo oblíquo e não estar olhando para o observador transforma-o em objeto da demanda. Afinal, ele é o elemento que deve ser protegido.

Além disso, o ângulo vertical posiciona o participante representado no nível dos olhos do espectador, o que denota, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), que não há relação de poder envolvida. Esse ângulo nos põe em situação de igualdade com Metta World Peace: tanto ele, uma pessoa reconhecida e de sucesso, quanto nós, espectadores, podemos denunciar casos de abuso contra animais.

A delimitação da imagem, por sua vez, mostra Metta em um enquadramento com corte na cintura. A essa distância, o participante nos é apresentado como alguém com quem temos uma relação pessoal. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), poderíamos conversar com alguém que vemos a essa distância, e é essa a relação que procura ser representada nesse caso. Afinal, quanto mais íntimos parecermos do "garoto propaganda", maiores as chances de sermos convencidos pela campanha protagonizada por ele.

Quanto à função textual, sugerida por Kress e van Leeuwen (2006), percebemos que a composição faz uso do eixo vertical, o qual, segundo esses autores sugere uma oposição entre o "Ideal", retratado na parte superior do *layout*, e o "Real", disposto na parte inferior. No anúncio analisado, a divisão entre a parte superior e a inferior é assegurada pelo emprego de diferentes cores de fundo, sendo que no segmento do "Ideal" visualizamos homem e cão juntos, em uma relação de carinho e proteção. A linguagem verbal escrita, na seção superior da composição garante que esse sentido seja fixado: o ideal é que se denuncie casos de maus tratos aos animais e se proteja o "*home team*", o time da casa, em uma referência aos animais domésticos, por meio do jogo de palavras que nos remete ao jargão esportivo. A parte inferior da composição, por sua vez, ocupa um espaço menor do que a superior e traz informações pontuais, em linguagem verbal escrita, sobre as situações que devem ser denunciadas e a quem denunciar. Trata-se da esfera do "Real", segundo Kress e van Leeuwen (2006).

A maioria das relações entre linguagem verbal e não verbal destacadas nessa análise é também comum a outros textos do mesmo gênero, de forma que tais aspectos devam ser enfatizados no estudo dessas composições a fim de que se tornem conhecimento sistematizado e façam parte do "rico repertório de gêneros de discurso" que o sujeito deve construir ao longo de sua experiência comunicacional, como sugere Bakhtin (2016, p. 38).

No que tange ao percurso de *design* do significado, proposto por Kress (2010), comparamos o dispositivo metodológico proposto para este estudo às atividades que acompanham o anúncio publicitário em questão. A partir desse cotejo, observamos que a seção "*Before Reading*" orienta o interesse e a atenção dos alunos para o discurso do texto quando, na questão 1 questiona sobre os animais de estimação: "*Do you have a pet? [...] what things do you consider necessary for a pet to live?*".

Além disso, na questão 2, percebemos a intenção de voltar o olhar do aluno para o gênero do texto e suas características, tais como a classificação do gênero, "*2a. The text is [a campaign poster]*", a identificação do produtor da mensagem, "*2b. The organization responsible for the text is [PETA (People for the Ethical Treatment of Animals)]*" e o reconhecimento da audiência à qual a mensagem se refere, "*2c. The target audience of the text is [people in general]*". Ao mesmo tempo, a questão 2 da seção *Before Reading* chama a atenção para a seleção dos modos de *design* linguístico e visual utilizados no gênero pôster de campanha publicitária: o *layout* e as imagens envolvidas na mensagem (*Take a look at the layout, the pictures and the source of the following text.*). Temos nessa questão, portanto, de acordo com Kress (2010), a etapa de envolvimento dos leitores com o texto, a seleção e enquadramento de diferentes modos semióticos envolvidos na produção de significado, bem como a ênfase no gênero discursivo utilizado pelo produtor da mensagem para fixar o sentido pretendido.

Ainda na seção "*Before Reading*", os autores do livro didático propõem que os alunos identifiquem verbos que esperam encontrar no texto, em um exercício que estimula, mais uma vez, o interesse e a atenção, bem como reforça o olhar para o *design* linguístico do pôster a ser estudado.

Ao propor ao aluno que leia o texto para conferir as previsões elaboradas na seção anterior, Franco e Tavares (2015) promovem, na seção intitulada "*Reading*", o envolvimento dos alunos com o texto por meio da leitura dos modos visual e linguístico empregados na produção de sentido.

O discurso veiculado pelo texto estudado é explicitado em especial na questão de *Reading for General Comprehension* em que é identificado o objetivo principal do texto: encorajar as pessoas a denunciar crueldade contra animais. Para apreender o sentido do texto como um todo e responder à essa questão, os leitores precisam atentar aos modos de *design* linguístico e visual do pôster.

Na seção "*Reading for Detailed Comprehension*", observamos, em especial, a seleção e o enquadramento de elementos verbais e não verbais presentes no texto. Os modos de *design* linguístico e visual são destacados nas questões 1, 2 e 5, ao passo que as questões 3 e 4 ressaltam principalmente o *design* linguístico. Compreender o discurso veiculado pelo texto é também objetivo das atividades dessa seção.

Chama a atenção, na questão 2 da seção "*Reading for Detailed Comprehension*", o uso do recurso de transdução. Ou seja, ao propor que os alunos relacionem fragmentos do texto verbal escrito com figuras, ocorre a tradução de frases do texto, entendida por Kress (2010) como processo de transformação do sentido, por meio da mudança de modo (de linguagem verbal escrita para imagem). Observa-se, assim, o que Kress (2010) denomina transdução.

A questão 5 dessa seção, por sua vez, além de selecionar e enquadrar elementos do texto, volta a atenção do leitor para características específicas do gênero estudado. Com relação ao modo linguístico, a questão destaca o uso de imperativos, nomes próprios, títulos e frases de efeito. No que diz respeito ao modo de *design* visual, os autores salientam o uso de diferentes tamanhos de fontes e de imagens. Impressiona, no entanto, a afirmação de que o texto estudado, a exemplo de outros pôsteres de campanha publicitária, fazem uso de "*beautiful images*", ou seja, imagens bonitas.

Essa questão é certamente relevante à medida que destaca as características do gênero estudado, se engana, porém, ao reduzir o poder semiótico dos modos não verbais nesse tipo de composição. Sabemos, a partir da análise desse pôster apresentada anteriormente com base na gramática do *design* visual, de Kress e van Leeuwen (2006), que o conteúdo imagético desse texto vai muito além de uma bela imagem. Trata-se de uma composição visual que produz sentido por meio das cores utilizadas, bem como da disposição dos elementos no eixo vertical, do ângulo em que os participantes são representados. Tudo isso faz com que a imagem seja mais do que apenas bonita: as imagens utilizadas em campanhas publicitárias são extremamente significativas e servem aos interesses da persuasão. Sabemos também que seu emprego em tais gêneros é motivado, justamente, por fatores relacionados à emoção evocada pela linguagem não verbal, como afirma Aguiar (2004). Sugerimos, portanto, a substituição do termo "beautiful" por outros, mais adequados ao contexto, como "*meaningful*" (significativas) ou "*persuasive*" (persuasivas).

A seção "*Think about it!*", por sua vez, promove a seleção e o enquadramento de elementos de *design* linguístico (a expressão "*Home team*") e de elementos visuais, (o "astro do basquete americano"), buscando o sentido do jogo de palavras a partir da leitura dos dois

modos semióticos. Na mesma atividade, destaca o emprego desse recurso linguístico em outros textos do gênero. Observa-se, assim, as etapas de seleção e enquadramento, que buscam revelar os modos e o gênero imbricados na produção do discurso em questão.

Tal discurso de proteção aos animais é mais amplamente discutido na seção "*Reading for Critical Thinking*", em que o tema revelado pela interpretação do pôster é associado à opinião e ao conhecimento empírico dos alunos. Para facilitar a leitura de nossa análise, sintetizamos o cotejo entre teoria e *corpus* no Quadro 5.

Quadro 5 – Report animal abuse e o processo de design do significado

| Atividade proposta pelo livro didático | Aspecto do dispositivo de análise observado |
|---|--|
| <p>Before Reading 1. Do you have a pet? In your opinion, what things do you consider necessary for a pet to live? [...]</p> | <p>DISCURSO Interesse Atenção</p> |
| <p>2. Take a look at the layout, the pictures and the source of the following text. Then, mark the correct item to complete each sentence below. a. The text is [a campaign poster]. b. The organization responsible for the text is [PETA (People for the Ethical Treatment of Animals)]. c. The target audience of the text is [people in general].</p> | <p>DISCURSO GÊNERO MODOS (visual, linguístico) Envolvimento Seleção Enquadramento</p> |
| <p>3. Circle the verbs you expect to find in the text below. [...]</p> | <p>MODOS (linguístico) Interesse Atenção</p> |
| <p>Reading Now read the text below to check your predictions.</p> | <p>Envolvimento</p> |
| <p>Reading for general comprehension What is the main objective of the text? [To encourage people to report animal cruelty.]</p> | <p>DISCURSO MODOS (visual, linguístico)</p> |
| <p>Reading for detailed comprehension 1. Who are they? [Metta World Peace / Athena]</p> | <p>MODOS (visual, linguístico) Seleção Enquadramento</p> |
| <p>2. Match the fragments below (a-c) to the following pictures. [a dog left outdoors on a chain / a lost stray animal wandering in the street / a dog locked inside a hot car] [Questão 2 - Continuação p. 76]</p> | <p>DISCURSO MODOS (visual, linguístico) Transdução Seleção Enquadramento</p> |

| | |
|--|---|
| <p>3. <i>The words and expressions in the box below are from the text on page 122. Use them to complete the following definitions as in the example.</i> <i>[report / guard / a stray animal / speak up for / neglect]</i> <i>[...]</i></p> | <p>MODOS (linguístico) Seleção Enquadramento</p> |
| <p>4. Answer each question below with a fragment from the text. a. How long does it take to speak up for an animal in need? b. What can people do to report animal abuse?</p> | <p>DISCURSO MODOS (linguístico) Seleção Enquadramento</p> |
| <p>5. <i>Creators of campaign posters usually use different strategies to catch the reader's attention. Read the items below and mark the strategies used in the campaign poster on page 122.</i> a. <i>The use of the imperative.</i> b. <i>The use of proper names.</i> c. <i>The use of headlines and catchy phrases.</i> d. <i>The use of different font sizes.</i> e. <i>The use of beautiful images.</i></p> | <p>GÊNERO MODOS (visual, linguístico) Seleção Enquadramento</p> |
| <p>Think about it O pôster mostra um astro do basquete americano e faz um jogo de palavras com uma expressão usada no mundo esportivo. Nos esportes, o <i>home team</i> é o "time da casa". Em sua opinião, a quem se refere a expressão "<i>home team</i>" na frase "<i>Guard the home team</i>" usada no pôster? Você acha que o uso de jogos de palavras ajuda a chamar a atenção para um pôster? Você já observou esse recurso em outros pôsteres em inglês ou em português?</p> | <p>DISCURSO GÊNERO MODOS (visual, linguístico) Seleção Enquadramento</p> |
| <p>Reading for critical thinking <i>Discuss the questions below with your classmates.</i></p> <p>a. O pôster da página 122 foi publicado por uma organização não governamental chamada PETA (<i>People for the Ethical Treatment of Animals</i>). Em sua opinião, é importante as pessoas se organizarem para lutar em defesa dos animais?</p> <p>b. O texto pede que as pessoas denunciem situações de negligência ou crueldade com animais. No local onde você mora, o que as pessoas costumam fazer diante desse tipo de situação? Elas denunciam, tentam ajudar o animal ou ignoram o fato?</p> <p>c. Em sua opinião, o que deveria ser feito para evitar que animais sejam maltratados?</p> | <p>DISCURSO</p> |

Fonte: Quadro elaborado pela acadêmica

Verificamos, dessa forma, que todas as etapas do processo de *design* do significado são contempladas pelas atividades referentes ao texto "*Report animal abuse*", com destaque para a fase de transdução, a qual não identificamos tão explicitamente no material de língua portuguesa, conforme discutimos na seção 2.4.1.1.

Registramos, ainda, a superficialidade com que o modo de *design* visual é estudado nessas atividades, as quais chegam a caracterizar as imagens utilizadas em campanhas publicitárias como "bonitas", deixando de destacar seu caráter persuasivo e carregado de

significado. Ao compararmos as questões de estudo do texto à análise realizada com base nas observações da gramática do *design* visual, proposta por Kress e van Leeuwen (2006), percebemos que aspectos importantes para a apreensão do sentido deixam de ser explorados pelo material "*Way to English for Brazilian Learners*", especialmente no que diz respeito ao olhar e ângulo dos participantes representados.


Diante disso, sugerimos as seguintes questões complementares às apresentadas pelo livro, lembrando que elas são meramente sugestões, considerando a gramática do *design* visual, a qual é apenas uma dentre muitas propostas de subsídios para leitura de textos imagéticos: 1) Para quem é direcionado o olhar dos participantes, nessa imagem? Que efeito de sentido isso cria? 2) Que partes do corpo do homem conseguimos ver na foto? Em termos de efeito de sentido, quanto mais próximos são representados os participantes na imagem mais íntima parece ser a relação entre os participantes e o leitor. Sendo assim, o que a distância em que os participantes foram fotografados nesse anúncio significa? 3) Em sua opinião, qual o efeito de sentido criado pelo fato de o homem ter sido representado de frente, no mesmo nível do olhar do observador? 4) Qual a relação das características dessa imagem com o gênero pôster de campanha publicitária?

A seção a seguir analisa, nos mesmos moldes, a segunda amostra selecionada no material de língua inglesa. Trata-se do texto *Growing up with guide dogs*, apresentado na sequência.

4.2.2.2 *Growing up with guide dogs*

O texto a seguir foi selecionado a partir dos mesmos critérios da segunda amostra analisada no material de língua portuguesa. Trata-se de um texto multimodal presente na seção que estuda um "segundo texto" na unidade. Nesse livro, tal seção é denominada "*Taking it further*" e propõe a análise do fragmento de um texto informativo sobre cães-guia para crianças com deficiência visual, conforme apresentamos na Figura 13.

Figura 13 - Growing up with guide dogs



Taking it Further

tip

Apoie-se em vocabulário já conhecido (children, dog) e em palavras parecidas com o português (positive, opportunities) para compreender melhor o texto.

1 Take a look at the dog in the picture below. What kind of dog is it?

Attack dog. Guide dog. Police dog.

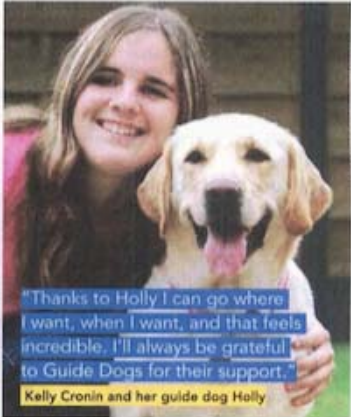
Read the text below and do exercises **2** and **3**.

Children and young people

Growing up with Guide Dogs

Providing a young person with a guide dog can have a life-long effect, increasing their confidence and self-esteem and giving them a positive start to adult life and all its opportunities. That's why we don't have a minimum age for guide dog ownership. (...)

FACT
There are around 30,000 children and young people in the UK who have a visual impairment. Many of them are not getting the support they need to reach their potential.



"Thanks to Holly I can go where I want, when I want, and that feels incredible. I'll always be grateful to Guide Dogs for their support."

Kelly Cronin and her guide dog Holly

Available at: <www.guidedogs.org.uk/media/3701609/Annual-review-changing-lives-2013.pdf>. Accessed in: August 2014. (fragment)

tip

Observe o contexto para inferir o significado de palavras desconhecidas.

Le@rning on the Web

Para saber mais sobre a organização de caridade britânica The Guide Dogs for the Blind Association (conhecida como "Guide Dogs"), visite: <www.guidedogs.org.uk> (acesso em: outubro de 2014).

2 Mark the correct statements about Kelly Cronin and her guide dog Holly.


Kelly Cronin is a young girl with a visual impairment.
 There is no support for Kelly to reach her potential.
 Her guide dog provides her with mobility and independence.

3 Complete the following sentences about the text. Use expressions from the text as in the example below.

a. Guide Dogs is an association in the United Kingdom that helps people with a visual impairment.

b. They don't have a minimum age for children to have _____.

c. Guide dogs can help young people increase their _____.

 **Think about it!**
O texto fala da importância de dar às pessoas com deficiência visual o apoio de que elas precisam para desenvolver todo seu potencial. Além de um cão-guia, que outros tipos de apoio podem ser dados aos deficientes visuais?

increase /ɪn'kri:s/ verb
to get bigger or to make something bigger.
◆ aumentar
◆ opposite: decrease

Save the Animals! 127

Fonte: Franco e Tavares (2015, p. 127)

Observa-se, nessa mensagem, o emprego do eixo horizontal que, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), determina a oposição entre os elementos posicionados à direita ou à

esquerda do *layout*. Dessa forma, posiciona-se à esquerda aquilo que é "Dado", o que se considera sabido pelos leitores e à direita o que é "Novo", algo que os leitores ainda não conhecem. Sendo assim, entendemos que, nesse texto, as informações veiculadas pela linguagem verbal à esquerda são supostamente conhecidas pelo leitor. Ou seja, sabemos da importância de dar às crianças com deficiência visual o apoio de que elas precisam para desenvolver todo o seu potencial, bem como do papel dos cães-guia nesse processo. Kelly e seu cão-guia Holly, porém, são provavelmente novidade, por isso sua foto foi posicionada à direita da composição.

Juntamente com os títulos coloridos e a legenda, a foto é percebida como elemento saliente e tem muito a agregar à mensagem, em termos de significado. Primeiramente, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), é possível perceber que a imagem propõe um processo analítico, ou seja, Kelly acompanha Holly e ambos se colocam à disposição dos observadores para serem analisados. No entanto, como vimos na análise do texto anterior, o olhar direcionado para o leitor revela intenções interpessoais, além de analíticas. O vocativo visual representado pelo olhar, nessa foto, convida os leitores a se engajarem na leitura e a se identificarem com os participantes.

O enquadramento também contribui para estabelecer essa relação de proximidade com os participantes retratados. Na foto, vemos apenas o rosto e os ombros de Kelly e a cabeça do cão, segundo Kress e van Leeuwen (2006), em uma situação de comunicação face-a-face poderíamos tocá-los a essa distância, o que projeta efeito de sentido de aproximação com os participantes representados.

Ainda de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), o ângulo horizontal, que nos coloca em uma posição frontal com os participantes representados, permite o nosso alinhamento com Kelly e Holly, o que significa que "fazemos parte do mesmo universo". Ou seja, o ângulo frontal permite que os leitores percebam que devem se envolver com o que vêem. Ao mesmo tempo, ao serem representados ao nível dos olhos do observador, no ângulo vertical, representam uma relação de poder em que não há diferença envolvida, como afirmam Kress e van Leeuwen (2006). Não temos nem mais, nem menos poder do que os participantes representados na foto.

No que diz respeito ao *design* de significado proposto por Kress (2010), verificamos que a questão 1 é a única a mencionar o modo de *design* visual envolvido na produção de sentido no texto, ainda assim, superficialmente. Essa questão não faz mais do que solicitar ao aluno que identifique o "tipo de cão" retratado na foto. Vimos na análise descrita

anteriormente, com base na gramática do *design* visual, que há muito mais sentidos a se explorar na imagem que acompanha a linguagem verbal escrita, sendo que é possível já perceber a superficialidade com que essas atividades questionam os sentidos veiculados pela linguagem não verbal. É a questão 1, no entanto, juntamente com a instrução "*Read the text below and do exercises 2 and 3*" que promove o interesse, a atenção e o envolvimento dos leitores com relação ao texto.

A questão 2, segundo as proposições de Kress (2010), garante a seleção e o enquadramento de elementos de *design* linguístico e busca revelar o discurso que subjaz o texto por meio do estudo desse modo semiótico, ao passo que a questão 3, também o faz, por meio da transformação. Esta etapa, segundo Kress (2010), envolve a tradução do sentido apreendido no texto através de um processo de reelaboração do discurso veiculado por ele utilizando o mesmo modo de representação semiótica. Ou seja, na questão 3, ao solicitar que os alunos completem as frases "sobre o texto", as quais cumprem uma tentativa de resumir o conteúdo em outras palavras, observa-se o processo de transformação.

A seção "*Think about it!*", por sua vez, reforça o discurso do texto por meio da ampliação da discussão de aspectos relacionados ao apoio aos deficientes visuais, enquanto a seção "*Le@rning on the Web*" promove o interesse e a atenção para a leitura de outro texto, no site da associação conhecida como "*Guide Dogs*".

As seções de "*tip*", ou seja, as dicas para a compreensão de textos desse gênero, apresentam apenas orientações quanto à leitura do conteúdo representado por meio de linguagem verbal, como o apoio em vocabulário conhecido ou palavras cognatas, ou a atenção ao contexto. A caixa posicionada na parte inferior direita da página traz um verbete de dicionário da palavra "increase", reforçando, mais uma vez, a ênfase dada ao modo de *design* linguístico do texto.

Resumimos a análise aqui apresentada no Quadro 6.

Quadro 6 – *Growing up with guide dogs* e o processo de *design* do significado

| Atividade proposta pelo livro didático | Aspecto do dispositivo de análise observado |
|---|--|
| 1. <i>Take a look at the dog in the picture below. What kind of dog is it?</i> [<i>Guide dog.</i>] | MODOS (visual) Interesse Atenção Envolvimento |

| | |
|--|---|
| <i>Read the text below and do exercises 2 and 3.</i> | Interesse Atenção Envolvimento |
| 2. Mark the correct statements about Kelly Cronin and her guide dog Holly. [Kelly Cronin is a young girl with a visual impairment.] [Her guide dog provides her with mobility and independence.] | DISCURSO MODOS (linguístico) Seleção Enquadramento |
| 3. Complete the following sentences about the text. Use expressions from the text as in the example below. a. Guide Dogs is an association in the United Kingdom that helps people with a [visual impairment]. [...] | DISCURSO MODOS (linguístico) Transformação |
| Think about it! O texto fala da importância de dar às pessoas com deficiência visual o apoio de que elas precisam para desenvolver todo seu potencial. Além de um cão-guia, que outros tipos de apoio podem ser dados aos deficientes visuais? | DISCURSO |
| tip Apoie-se em vocabulário já conhecido (<i>children, dog</i>) e em palavras parecidas com o português (<i>positive, opportunities</i>) para compreender melhor o texto. | MODOS (linguístico) |
| tip Observe o contexto para inferir o significado das palavras desconhecidas. | MODOS (linguístico) |
| <i>Le@rning on the Web</i> Para saber mais sobre a organização de caridade britânica <i>The Guide Dogs for the Blind Association</i> (conhecida como " <i>Guide Dogs</i> "), visite: www.guidedogs.org.uk [...] | Interesse Atenção |
| <i>increase</i> /ɪn'kri:s/ verb - to get bigger or to make something bigger. - aumentar - opposite: decrease | MODOS (linguístico) |

Fonte: Quadro elaborado pela acadêmica

Destacamos, dessa forma, a pouca importância dada aos recursos imagéticos na produção de sentido no texto analisado. Apenas a questão 1 chama a atenção do leitor para a foto, sendo que o faz superficialmente, para a identificação de um elemento. Ao considerar a leitura do texto com base nas proposições da gramática do *design* visual, percebemos a perda de uma grande oportunidade, por parte dos autores do livro didático, de explorar os sentidos obtidos por meio dos recursos não verbais.

Aspectos como o ângulo dos elementos salientes, bem como os gêneros discursivos em que imagens com essas mesmas características são apresentadas, não são considerados pelas atividades de leitura do texto. Da mesma forma, o estudo do *layout* e a oposição entre "Dado" e "Novo", ou seja, entre os elementos apresentados à direita ou à esquerda, são

simplesmente ignorados. Questões relacionadas ao gênero do texto também não são mencionadas.

Diante disso, propomos as seguintes questões complementares para análise do texto multimodal em estudo, a fim de promover a apreensão de sentidos veiculados também pelo *design* visual do enunciado: 1) Que recursos o autor utilizou para a produção de sentido nesse texto? 2) Descreva a foto que faz parte do texto. 3) Em que ângulo os participantes são representados na foto? Que efeito de sentido isso cria? 4) Quais elementos são destacados no texto? O que garante essa destaque? 5) Em quais gêneros discursivos é comum encontramos fotos com essas características? 6) O que vemos à esquerda do *layout*, nesse texto? 7) Em que posição é representado o conteúdo imagético no texto? 8) Considerando que, segundo Kress e van Leeuwen (2006), o que é posicionado à esquerda da composição visual é subentendido como conhecido do leitor e o que se posiciona à direita é novo, qual conteúdo o produtor da mensagem supõe que os leitores já saibam nesse texto? O que é apresentado como novo?

Uma vez mais salientamos que tais questões se baseiam na gramática do *design visual* proposta por Kress e van Leeuwen (2006), a qual é essencialmente descritiva e não prescritiva. Da mesma maneira, vale ressaltar que propomos as questões complementares às do livro didático em caráter de sugestão e não de prescrição.

Segue a seção 4.2.3, na qual comparamos e discutimos os principais resultados obtidos nas análises apresentadas.

4.2.3 "Português: Linguagens" e "Way to English": aproximações e distanciamentos

Realizado o trabalho de análise dos textos selecionados e suas respectivas atividades, resta-nos a tarefa de comparação dos resultados obtidos, no intuito de descrever aproximações ou distanciamentos entre as abordagens dos diferentes livros didáticos que fazem parte do *corpus* desta pesquisa, a saber: "Português: Linguagens" de Cereja e Magalhães (2015) e "Way to English" de Franco e Tavares (2015). Para tanto, apresentamos, no Quadro 7, os principais resultados obtidos na análise desses materiais.

Quadro 7 - "Português: Linguagens" versus "Way to English"

| Categorias de análise | Português: Linguagens | | Way to English | |
|--------------------------------|---|---|---|--|
| | Um quadro de natureza morta | Tráfego de animais. Não caia nessa. | <i>Report animal abuse</i> | <i>Growing up with guide dogs</i> |
| Design do produtor | | | | |
| Discurso | Considera | Considera | Considera | Considera |
| Gênero | Equívoco conceitual: gêneros e linguagens | Considera | Considera | Não considera |
| Modo linguístico | Equívoco conceitual: gêneros e linguagens | Considera | Considera | Considera |
| Modo visual | Equívoco conceitual: gêneros e linguagens [Apresenta lacunas quando comparada à gramática do <i>design</i> visual.] | Considera [Apresenta lacunas quando comparada à gramática do <i>design</i> visual.] | Considera [Apresenta lacunas quando comparada à gramática do <i>design</i> visual.] | Considera superficialmente [Apresenta lacunas quando comparada à gramática do <i>design</i> visual.] |
| Design do interpretante | | | | |
| Interesse | Considera | Considera | Considera | Considera |
| Atenção | Considera | Considera | Considera | Considera |
| Envolvimento | Considera | Considera | Considera | Considera |
| Seleção | Considera | Considera | Considera | Considera |
| Enquadramento | Considera | Considera | Considera | Considera |
| Transformação/ Transdução | Não considera | Não considera | Considera | Considera |
| Novo signo | Elaborado internamente | Elaborado internamente | Elaborado internamente | Elaborado internamente |

Fonte: Quadro elaborado pela acadêmica

A observação do Quadro 7 permite-nos apontar semelhanças e diferenças entre os materiais analisados. Primeiramente, destacamos a etapa de produção referente ao discurso. Ambos os materiais voltam suas atividades à compreensão do discurso que é veiculado pelos textos multimodais, sendo que isso constitui uma das semelhanças verificadas na comparação dos dois livros. A maneira como esse exercício de compreensão é conduzido, no entanto, difere em alguns aspectos.

A questão do gênero, por exemplo, representa uma das diferenças observadas entre os livros. Enquanto o material de língua portuguesa busca destacar o estudo do gênero discursivo escolhido pelo produtor da mensagem, o material de língua inglesa só faz isso em uma das amostras analisadas. Verificamos, no entanto, um equívoco conceitual referente a essa etapa no material de língua portuguesa. Como explicamos na seção 4.2.1.1, ao afirmar que "o texto de Márcio Costa é um cartum, mas construído a partir de outros gêneros e linguagens" e ao questionar "que outras linguagens além do cartum, o autor utilizou" (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 251), os autores do livro didático de língua portuguesa tomam, equivocadamente, os conceitos de "gênero" e "linguagem" como sinônimos. Já discutimos também as graves consequências que tal equívoco pode causar na educação linguística dos estudantes, uma vez que os conceitos de "gênero" e "linguagem" apresentam-se como basilares para a formação de leitores contemporâneos ativos e críticos.

O equívoco conceitual observado no material de língua portuguesa não se repete no livro de língua inglesa, o que pode ocorrer, ou por maior atenção dos autores do material "*Way to English*", ou em função da menor frequência com que tais conceitos são discutidos nesse material, uma vez que apenas uma das amostras analisadas chama a atenção para a questão do gênero do texto estudado.

Quanto aos modos envolvidos na produção do texto multimodal, vimos que, apesar do equívoco conceitual do material de língua portuguesa, todas as amostras, de ambos os livros, consideram, em suas atividades de estudo do texto, tanto o modo linguístico quanto o visual. A segunda amostra do livro de língua inglesa, no entanto, o faz de maneira superficial, questionando apenas a identificação de um dos elementos representados visualmente na mensagem, o cão-guia.

Além disso, ao compararmos o estudo do modo visual conduzido pelos livros didáticos com a análise embasada pelos preceitos da gramática do *design* visual de Kress e van Leeuwen (2006), identificamos lacunas significativas no que diz respeito, principalmente, às representações das funções interpessoal e textual envolvidas no *design* visual. Tais funções se referem às relações entre produtores, participantes representados e leitores do texto, bem como entre os próprios elementos visuais utilizados na produção da mensagem e revelam, por exemplo, possíveis relações de valor, envolvimento e poder essenciais para a apreensão do sentido expresso pelo texto como um todo. Assim, é válido reforçar que julgamos importante aprofundar o estudo do significado apresentado por meio do *design* visual em ambos os materiais didáticos analisados e sugerimos, ao longo das seções anteriores, questões referentes

a cada amostra, com base nos estudos da gramática do *design* visual de Kress e van Leeuwen (2006).

No que tange à agência do interpretante da mensagem, os materiais se aproximam no que diz respeito às etapas de interesse, atenção, envolvimento, seleção e enquadramento. Tanto o livro de língua portuguesa quanto o de língua inglesa promovem essas etapas, em geral nessa ordem, as quais culminam com a elaboração de um novo signo, internamente. Ou seja, a leitura dos textos multimodais resulta na produção de significados por parte dos leitores, os quais ficam disponíveis, como sugere Kress (2010), para a elaboração de outros signos e mensagens.

Ainda quanto ao processo de *design* do significado por parte do leitor, observamos a maior diferença entre os dois livros analisados no que diz respeito ao processo de transformação/transdução. Cabe ressaltar que o termo "tradução" é empregado por Kress (2010) para descrever mudanças significantes com relação ao sentido. Nesse caso, a transformação se refere à mudança que ocorre sem que haja modificação nos modos de representação da mensagem, ao passo que a transdução é o tipo de tradução que envolve a alteração dos modos. Nesse sentido, enquanto o material de língua portuguesa não propõe atividades de reformulação da mensagem por meio do mesmo ou de outros modos, o material de língua inglesa o faz de ambas as formas: ao reescrever o texto escrito em outras palavras (transformação), ou ao relacionar trechos do texto escrito com imagens (transdução). Diante disso, inferimos que, por se tratar de uma forma de "tradução", a fase de transformação/transdução é incorporada com maior naturalidade e frequência no livro didático de língua inglesa por se tratar de uma disciplina já habituada à ideia de traduzir significados de uma língua para a outra, ao contrário do que acontece no estudo da língua materna.

Resumidamente, podemos afirmar que os materiais analisados se aproximam no que diz respeito às etapas de interesse, atenção, envolvimento, seleção enquadramento e produção de um novo signo, referentes ao processo de *design* do significado. Quanto ao *design* de produção da mensagem, a aproximação se dá pelas lacunas verificadas em ambos os materiais no que diz respeito ao estudo do *design* visual envolvido na produção de sentido dos textos multimodais avaliados.

Os distanciamentos mais significativos, relativos à fase de análise da produção da mensagem, repousam no estudo do gênero e do modo visual selecionados para a expressão de sentido no texto: enquanto o material de língua portuguesa busca explorar tais aspectos, mas

apresenta equívocos conceituais, o material de língua inglesa o faz muito superficialmente. A fase de transformação/transdução, por sua vez, só é observada de forma sistematizada no material de língua inglesa, constituindo a mais significativa diferença entre esses materiais, no que tange à etapa de *design* do significado por parte do interpretante da mensagem.

De toda forma, no que tange à multimodalidade, isto é, ao emprego de diferentes modos semióticos para produzir sentido, todos os textos selecionados para análise constituem um rico material de estudo em ambos os livros didáticos analisados. Em outras palavras, tanto no material de língua inglesa quanto no de língua portuguesa observamos a presença de textos multimodais em que o *design* visual é associado ao linguístico na composição da mensagem, sendo que ambos encontram-se imbricados na tarefa de produção de sentido.

Diante de tais resultados, apresentamos as considerações finais, nas quais discutimos as contribuições e limitações deste estudo, bem como sugestões de pesquisa relacionadas à temática aqui exposta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivados pela complexidade da formação de leitores na contemporaneidade, buscamos, nesta pesquisa, refletir sobre os multiletramentos por meio de atividades de leitura de textos multimodais propostas por materiais didáticos de língua portuguesa e inglesa. A problemática que norteou nosso estudo consiste no seguinte questionamento: ao propor atividades de estudo de texto, os livros didáticos consideram o processo de *design* do significado intrínseco à comunicação multimodal com vistas à promoção dos multiletramentos?

Com o objetivo de analisar tais atividades, buscamos em estudiosos da área de leitura, multiletramento e multimodalidade o aporte teórico de que necessitamos para embasar nossa pesquisa. Assim, apresentamos no Capítulo 2 as principais ideias de Petit (2008), Chartier (1999) e Kleiman (2004, 2005, 2014) a respeito dos leitores e da leitura. Optamos, com base nesses autores, por tomar a leitura como um ato que serve à aquisição de conhecimentos formais e à constituição da individualidade dos seres humanos, a partir de uma concepção de leitura como prática social. Ainda nesse capítulo, destacamos nosso interesse em considerar a leitura como um ato discursivo, em que cada enunciado é atrelado a outro na cadeia da comunicação, como propõe Bakhtin (2016). Com base nesse autor, consideramos também que a comunicação se dá por meio de gêneros discursivos diversos e que cada um deles apresenta três elementos indissolivelmente ligados: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Diante disso, julgamos essencial que o trabalho desenvolvido nas escolas se volte para o letramento em diferentes gêneros, como recomenda Lemke (2010), e concordamos que, diante da multimodalidade envolvida na comunicação atualmente, é pertinente que se baseie em uma pedagogia de multiletramentos. Assim, apresentamos, no Capítulo 3, recortes dessa teoria e destacamos o conceito de *designs* de significado, proposto pelo *New London Group* (2000). Nesse capítulo, apresentamos também os conceitos relativos à multimodalidade e elegemos o processo de *design* de significado, proposto por Kress (2010), bem como a gramática do *design* visual, de Kress e van Leeuwen (2006), como aportes teóricos ideais para a promoção dos multiletramentos por meio da leitura de gêneros multimodais.

A partir da teoria apresentada, elaboramos um dispositivo de análise a fim de testar as atividades propostas pelos livros didáticos selecionados, com o objetivo de verificar em que medida tais práticas se aproximam ou se distanciam do processo considerado por nós como

ideal. Em seguida, comparamos as abordagens de ambos os materiais analisados para detectar possíveis semelhanças ou diferenças. Cumprimos, assim, com nosso objetivo geral de pesquisa: analisar atividades de leitura propostas nos textos multimodais em livros didáticos de língua portuguesa e inglesa a fim de verificar de que forma promovem multiletramentos.

Verificamos que a maior parte do processo de *design* do significado é observada em ambos os materiais, porém identificamos lacunas no que se refere ao estudo dos significados expressos pelo modo visual, especialmente se levadas em conta as contribuições da gramática do *design* visual. Dessa forma, comprovamos a hipótese de que os multiletramentos são promovidos por esses materiais a partir da exposição dos alunos a textos multimodais, apesar de as atividades de leitura não chamarem a atenção para a produção de sentido específica dos diferentes modos semióticos presentes nesses textos. Ou seja, percebemos que, embora todos os textos selecionados para análise constituam um rico material de estudo com vistas a multimodalidade, aspectos relevantes no processo de seleção dos modos durante a produção da mensagem ainda deixam de ser explorados pelas atividades. Diante disso, sugerimos algumas questões complementares, que podem aprofundar a interpretação dos elementos visuais envolvidos na produção desses textos.

Tais questões podem ser facilmente adaptadas e propostas oralmente ou por escrito pelo professor. Trata-se de um trabalho simples, do ponto de vista metodológico, de explicitação dos recursos semióticos envolvidos na produção dos textos multimodais. Sabemos, no entanto, que ele exige professores seguros quanto a leitura desses gêneros, o que nos remete à formação de leitores verdadeiramente proficientes para leitura de textos contemporâneos também no ensino superior.

Podemos afirmar, portanto, que atingimos os objetivos específicos a que nos propomos quando idealizamos esse projeto: a) revisar o conceito de multiletramentos em virtude das novas formas de comunicação que utilizam textos multimodais, apresentando a leitura dos diferentes modos semióticos como fundamental para a produção de sentido nesses tipos de texto; b) observar as atividades de leitura de textos multimodais presentes em livros didáticos de língua portuguesa e inglesa, com ênfase nos gêneros discursivos com maior potencial de análise dessa característica; c) comparar a abordagem dos livros didáticos de língua portuguesa e de língua inglesa, com vistas ao estudo dos textos multimodais proposto por estes materiais; d) fornecer subsídios para professores e pesquisadores interessados em estudar os multiletramentos por meio da leitura de textos multimodais.

Apesar de seu descrédito na comunidade acadêmica, reconhecemos o livro didático como instrumento fundamental do professor no planejamento das suas atividades didáticas. Dessa forma, não buscamos desmerecer a relevante função desse material, mas, ao contrário, proporcionar um olhar atento, sob o viés de teorias atualizadas, para que seu uso em sala de aula possibilite a formação de sujeitos críticos.

A análise de livros didáticos, como a que apresentamos neste estudo, pode contribuir para o processo de escolha dos materiais a serem adotados pela escola, o que fica usualmente a cargo do professor de cada disciplina. Além disso, a partir da identificação de características positivas ou de lacunas, é possível que esses profissionais repensem a forma como utilizam tais recursos e busquem outras atividades que complementem o que é proposto pelo livro didático. Estudos dessa natureza podem ainda incentivar o mercado editorial na tarefa de produzir materiais cada vez mais qualificados no que diz respeito à formação de leitores autônomos, capazes de apreender sentidos a partir das diferentes semioses imbricadas na comunicação contemporânea.

Reconhecemos as limitações desta pesquisa ao considerar, por opção de recorte do *corpus*, somente texto e atividades do livro do aluno, sem observação do manual do professor ou do uso desse material na prática. Sugerimos, a partir disso, possíveis desdobramentos desse estudo, os quais considerem também as orientações contidas no manual do professor referente a essas atividades, bem como a possibilidade de observação de aulas em que esse material é utilizado. Admitimos, dessa forma, a importância da mediação do professor, que pode, por meio de complementação e diferentes encaminhamentos, enriquecer ou empobrecer qualquer material didático.

Pensamos que o processo de *design* do significado, aliado às proposições da gramática do *design* visual, garantem uma prática produtiva de leitura de textos multimodais e destacamos a importância de avaliar as atividades relativas a esses gêneros com vistas a garantir que as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula promovam, de fato, os letramentos múltiplos e formem cidadãos agentes de transformação social, como almeja a pedagogia dos multiletramentos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail . **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra.1. ed. São Paulo: Editora 34 Ltda., 2016. p. 11-69.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução L. de A. Rego; A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Ensino fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1998.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- COPE, BILL; KALANTZIS, M. Introduction: the beginnings of an idea. In: _____. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 3-8.
- DIONÍSIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 177-196.
- JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.
- KLEIMAN, Angela B. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, , p. 13-22, mar. 2004.
- _____. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.
- _____. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, Ago./Dez. 2014.
- KRESS, Gunter et al. **Multimodal teaching and learning: The Rhetorics of the Science classroom**. London: Bloomsbury, 2014.
- KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.
- _____. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther; van LEEUWEN Theo: **Reading images**: The grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

_____. O texto não é pretexto. In: **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999. p. 51-62.

LEMKE, Jay. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOTTA-ROTH, Désirée. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gênero. In MOTTA-ROTH, Désirée; CABAÑA, Tereza; HENDGES, Graciela Rabuske (Orgs). **Análise de textos e de discursos**: relações entre teoria e práticas. 2. ed. Santa Maria: PPGL-Editores, 2008a. p. 243-272.

_____. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341-382, 2008b.

MOURA, Rafael da Silva; FREITAS, Ernani Cesar de. À procura dos sentidos: as intersecções semânticas inscritas em textos multimodais. **Todas as Letras**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 53-68, maio/ago. 2018.

OLDONI, Cristiano. **Textos e imagens em cena**: o sentido nos gêneros multimodais. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2015.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias>> Acesso em: 01 dez. 2018.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. H. R. (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

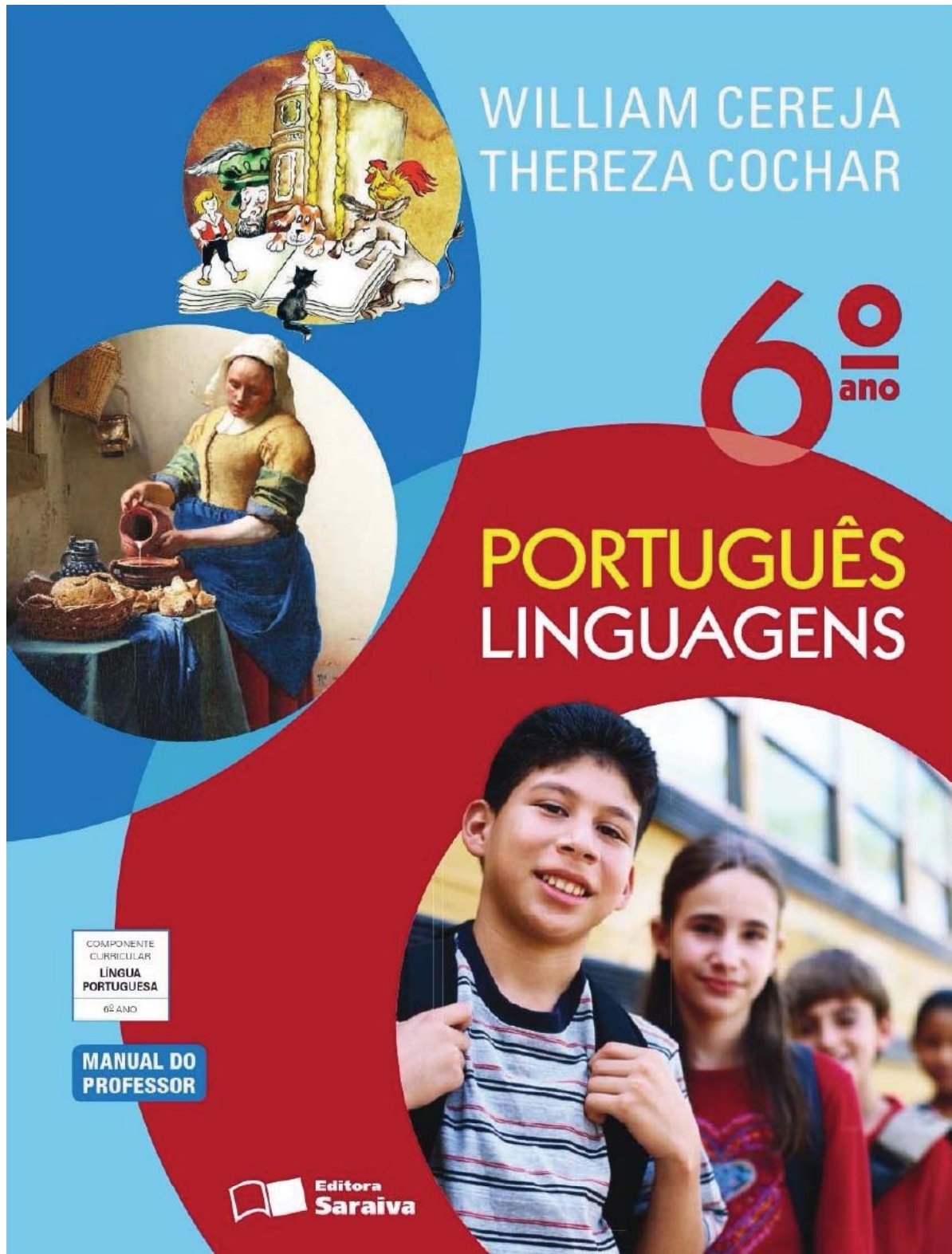
_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SOBRAL, Adail. Uma proposta bakhtiniana de estudo dos gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth; MAGALHÃES, Anderson S. (Orgs.). **Dialogismo**: teoria e(m) prática. São Paulo: Terracota Editora, 2014. p. 19-36.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. In: COPE, BILL; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. p. 9-37.

ANEXOS

Anexo A - Capa do livro didático de língua portuguesa



Fonte: Português: Linguagens, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015)

ANEXO B - Capa do livro didático de língua inglesa

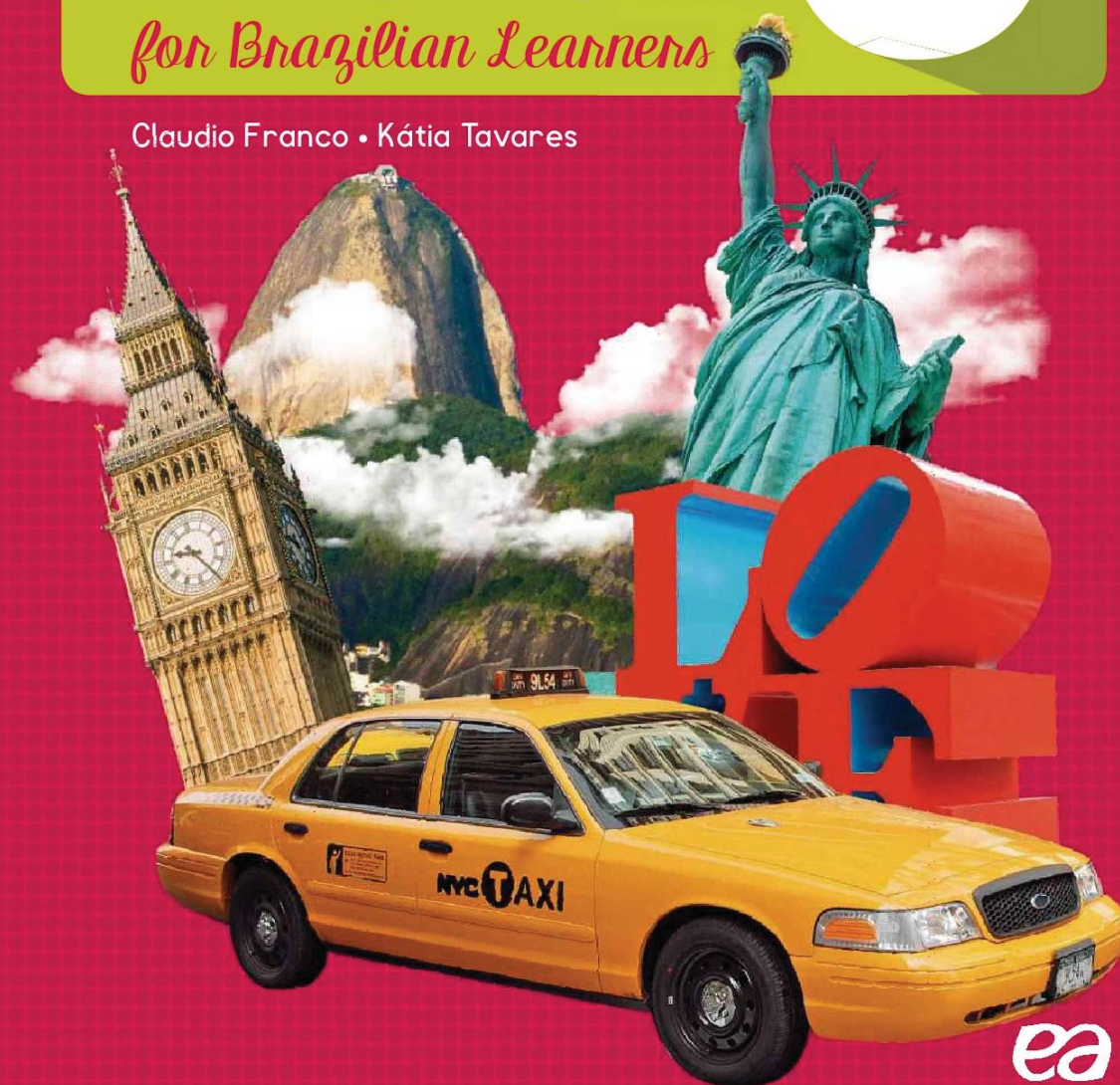
6º ano – Ensino Fundamental – Anos Finais – Língua Estrangeira Moderna – Inglês

WAY TO ENGLISH

6

for Brazilian Learners

Claudio Franco • Kátia Tavares

Fonte: *Way to English*, de Claudio Franco e Katia Tavares (2015)