

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
DANIELA TEIXEIRA LEITE DA SILVA**

**Textos multimodais nos Cadernos de Língua Portuguesa da
rede pública do Estado de São Paulo**

TAUBATÉ-SP
2017

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
DANIELA TEIXEIRA LEITE DA SILVA

**Textos multimodais nos Cadernos de Língua Portuguesa da
rede pública do Estado de São Paulo**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Linguística
Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em
Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas
estrangeiras

Orientador: Profa. Dra. Maria do Carmo S. de Almeida

TAUBATÉ-SP
2017

Liberdade

Ai que prazer
não cumprir um dever.
Ter um livro para ler
e não o fazer!
Ler é maçada,
estudar é nada.
O sol doira sem literatura.
O rio corre bem ou mal,
sem edição original.
E a brisa, essa, de tão naturalmente matinal
como tem tempo, não tem pressa...
Livros são papéis pintados com tinta.
Estudar é uma coisa em que está indistinta
A distinção entre nada e coisa nenhuma.
Quanto melhor é quando há bruma.
Esperar por D. Sebastião,
Quer venha ou não!
Grande é a poesia, a bondade e as danças...
Mas o melhor do mundo são as crianças,
Flores, música, o luar, e o sol que peca
Só quando, em vez de criar, seca.
E mais do que isto
É Jesus Cristo,
Que não sabia nada de finanças,
Nem consta que tivesse biblioteca...

Fernando Pessoa

Agradecimentos

À professora Eveline Tápias-Oliveira que acreditou neste trabalho desde o princípio, aceitando-me para o curso de mestrado, como sua orientanda.

À professora Maria do Carmo Almeida por ter aceitado guiar e continuar o trabalho, quando a professora Eveline não pode mais, por ter sido sempre ética, justa e ter contribuído generosamente com o seu conhecimento para a conclusão deste trabalho.

À professora Miriam Puzzo pela participação na pré-qualificação, qualificação e defesa, pela sua paciência, sabedoria e todos os ensinamentos transmitidos durante o curso de mestrado.

À professora Maria Aparecida Garcia Lopes- Rossi pelas prestimosas contribuições na qualificação, pelo seu olhar atento a todos os detalhes do trabalho e por ter sido nossa grande mestra durante todo o curso.

À professora Marlene Sardinha pela atenção e valiosa orientação durante a minha defesa de mestrado.

A todos os colegas do curso de Linguística Aplicada, da Universidade de Taubaté, que foram os responsáveis por amenizar os dias difíceis desse trabalho de dissertação, e que me proporcionaram muitos risos e leveza.

Dedicatória

Dedico este trabalho a minha família, especialmente ao meu tio Manuel Teixeira, sempre amigo e acolhedor. E à Dora Lúcia Petróleo, que esteve presente em meus devaneios acadêmicos, sendo minha aliada nos momentos mais árduos desta caminhada.

Resumo

Este trabalho tem como foco o trabalho de leitura dos textos multimodais, especialmente, a leitura do não verbal, no ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, com relação à formação leitora dos textos com múltiplas linguagens, nos Cadernos de Língua Portuguesa, vol 1 e 2, do 9º ano do Ensino Fundamental II. O material, elaborado pela Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo, é destinado a estudantes da rede pública de ensino. O nosso objetivo é compreender em que medida as atividades propostas no Caderno colaboram para o desenvolvimento das práticas leitoras por meio dos textos multimodais. Para atingir esse objetivo, selecionamos atividades que envolvem as diversas modalidades da linguagem, nos cadernos do 9º ano, e fizemos a análise de textos multimodais, considerando as formas de composição, a linguagem verbal e visual e efeitos de sentido dos textos selecionados para o trabalho. O problema que motivou essa pesquisa foi verificar que, embora haja a necessidade da escola contemporânea desenvolver práticas de letramento que abordem os textos multimodais, tais como charges, *propagandas*, *fotojornalismo* e outros, na realidade esses textos ainda são pouco explorados pelos materiais didáticos e/ou abordados superficialmente, muitas vezes como suporte para o trabalho com a linguagem verbal. Nesse sentido, essa pesquisa se justifica na medida em que discute a posição das diversas modalidades da linguagem no Caderno do aluno, em atividades específicas de leitura, e o papel dos novos letramentos no ensino de língua portuguesa. Esta pesquisa tem caráter analítico e bibliográfico. Utilizamos, com referencial teórico, principalmente, a perspectiva *bakhtiniana*. A análise dos dados revelou que os cadernos desenvolvem razoavelmente os trabalhos com as multimodalidades abrangendo uma leitura superficial, contribuindo pouco à formação para o letramento visual.

PALAVRAS-CHAVE: Textos, linguagens multimodais; Cadernos do aluno; Multimodalidades; Multiletramentos.

Abstract

This work focuses on the work of reading the multimodal texts, especially, the nonverbal reading, in the teaching of Portuguese Language, in relation to the reading comprehension of the texts with multiple languages, in the Portuguese Language Book, vol 1 e 2, of the 9th year of Elementary School II. The material, prepared by the State Department of Education of São Paulo, is intended for students of the public school system. Our objective is to understand the extent to which the activities proposed in the Notebook contribute to the development of reading practices through multimodal texts. To achieve this goal, we have selected activities that involve the different modalities of language, in the 9th year books, and analyzed multimodal texts, considering the forms of composition, verbal and visual language, and meaning effects of the texts selected for the work. The problem that motivated this research was to verify that although there is a need for contemporary school to develop literacy practices that address multimodal texts, such as cartoons, advertisements, photojournalism and others, in fact these texts are still little explored by didactic materials and/or superficially approached, often as a support for working with verbal language. In this sense, this research is justified insofar as it discusses the position of the various modalities of language in the student's notebook, in specific reading activities, and the role of the new literacies in the teaching of Portuguese Language. This research is analytical and bibliographical. We use, with theoretical reference, mainly, the bakhtinian perspective. The analysis of the data revealed that the workbooks reasonably develop the works with multimodalities covering a superficial reading, contributing little to the formation for the visual literacy.

KEY WORDS: Texts; multimodal languages; Student's notebooks; Multimodalities; Multiliteracy.

Sumário

Introdução.....	p.10
Capítulo 1- Fundamentação Teórica.....	p. 14
1.1 As concepções de leitura através dos tempos.....	p.14
1.2 Do Interacionismo ao Sociointeracionismo.....	p.14
1.3 Gêneros discursivos.....	p. 23
1.4 Gêneros e ensino de leitura.....	p. 28
1.5 Multimodalidade, gênero e leitura.....	p. 31
1.6 Noções de Letramento e multiletramentos.....	p. 36
1.6.1 Letramentos.....	p. 36
1.6.2 Noções de Multiletramentos.....	p.41
Capítulo 2- Análise das atividades dos gêneros nos Cadernos do aluno de Língua Portuguesa.....	p.46
2.1 Apresentação do capítulo, o currículo e o caderno.....	p. 46
2.2 Análise 1 – Leitura de charge.....	p.52
2.3 Análise 2 – Leitura de propaganda.....	p.57
2.4 Análise 3 – Leitura de imagem/ pintura/fotografia.....	p.66
2.5 Análise 4 - Leitura de fotojornalismo.....	p.72
CONCLUSÃO.....	p.79
REFERÊNCIAS.....	p.82

Introdução

Esta pesquisa tem como tema o trabalho de leitura dos textos multimodais, como fotojornalismo, charge, tirinha e propaganda, no ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, especialmente com relação à formação para a leitura desses textos multimodais inerentes à sociedade atual, nos Cadernos de Língua Portuguesa, referentes ao 9º ano, do Ensino Fundamental II, com validade de 2014 a 2017. Esses Cadernos fazem parte de um programa da Secretaria estadual de São Paulo, denominado São Paulo Faz Escola, iniciado em 2009, cujo intuito seria desenvolver competências e habilidades por meio da implantação de um material pedagógico unificado para os alunos e professores da rede estadual. Atualmente, os estudantes e professores recebem dois cadernos por ano, um a cada semestre, por disciplina e série, o conteúdo de língua materna está fundamentado na Matriz Curricular do estado de São Paulo, um documento orientador.

Neste trabalho nosso foco será o trabalho de leitura dos textos verbo visuais e os gêneros que os apresentam para a construção do sentido. Afinal, a formação de leitores proficientes deve ser um dos principais pilares da educação contemporânea, De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's - (BRASIL, 1998, p.7), os objetivos da educação são "utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias." O constante surgimento de novos textos, bem como os avanços tecnológicos, conferem às práticas sociais novas configurações linguísticas, que lançam mão de multisemioses. Os reflexos dessas mudanças apontam novos direcionamentos nas aulas de língua materna, para novas práticas de letramento, fundamentadas ou não, no uso das tecnologias e da comunicação, emergindo textos cada vez mais híbridos (com sons, cores, letras, imagens etc), fazendo necessário à escola aprimorar o conhecimento dessas múltiplas linguagens, preparando os jovens para que se tornem agentes conscientes e críticos dos vários usos da linguagem neste século.

Este trabalho surgiu de uma experiência pessoal. Como professora de língua portuguesa do 9º ano, na rede pública estadual, desenvolvi todas as atividades que estavam nos Cadernos do aluno/professor, percebi que a maior parte delas focalizava apenas uma das linguagens que compunham o gênero estudado, empobrecendo a situação de aprendizagem e dificultando a compreensão do discente. A partir disso,

constatei a necessidade de uma pesquisa acadêmica que contemplasse o estudo de como os Cadernos do Aluno; de Língua Portuguesa, 9º ano, do Ensino Fundamental tratam a leitura de textos verbais e não verbais.

Nosso objetivo nesta dissertação é, portanto, averiguar como os Cadernos do Aluno de Língua Portuguesa, volumes 1 e 2, do 9º ano do Ensino Fundamental II, de 2014-2017 da rede pública do estado de São Paulo trabalham com as modalidades de linguagens que compõem textos como charges, propagandas e imagens. Desse modo, nossa pergunta de pesquisa é: as atividades do Caderno apresentam uma proposta de leitura da linguagem verbo-visual sob a perspectiva dialógica da linguagem dos textos que as representam e dos gêneros que as constituem? Para discutir essa questão foram selecionadas, como objeto de análise, uma atividade com a charge, outra com a propaganda, uma de fotojornalismo e outra leitura de imagens. As análises foram feitas tendo em vista, que é na materialidade da linguagem verbo-visual, que se articulam informação e opinião, expressas no tema, na forma composicional e no estilo, bem como as relações dialógicas que os dois enunciados mantêm entre si, com o(s) leitor(es) presumido(s) e com o contexto sócio histórico.

Desse modo, o ensino de leitura condizente com a contemporaneidade precisa considerar as habilidades e competências necessárias à compreensão de gêneros discursivos que abordam mais de uma modalidade de linguagem. Isso requer um trabalho efetivo com as diferentes linguagens, ou seja, um estudo que ultrapasse os limites do código linguístico e passe a considerar os diferentes modos semióticos como produtores de sentido do texto.

Nesse sentido, essa pesquisa se justifica na medida em que se ocupa em saber como os Cadernos do Aluno —Língua Portuguesa, 9º ano do Ensino Fundamental —tratam da leitura de textos e pela necessidade de a escola contemporânea desenvolver práticas leitoras que envolvam as múltiplas linguagens. Afinal, ao abordar os recursos multimodais na construção dos gêneros discursivos, os professores colaboram com o desenvolvimento de habilidades de leitura de mundo dos estudantes, visto que nossa sociedade está cada vez mais visual, e os jovens precisam dominar as múltiplas linguagens que constituem os textos com os quais estão se familiarizando em seu dia a dia.

Essa pesquisa tem caráter bibliográfico e analítico. Nosso aporte teórico no que diz respeito aos aspectos discursivos está pautado em Bakhtin (2003), para os letramentos, multiletramentos e multimodalidades está à luz de Street (2014), Soares

(2014), Kleiman (2008; 2008b; 2009; 2010), Rojo (2009; 2012; 2013; 2015), Dionísio (2011) e Bazerman (2007; 2011). Para a teoria dos multiletramentos, optamos por discuti-lo na esteira de Rojo (2012; 2013), para quem “a integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço desenham novas práticas de letramentos *na escola*”. Nesse sentido, torna-se necessário que as instituições como as escolas preparem os alunos para uma sociedade cada vez mais digital e capacitem os estudantes para os múltiplos letramentos presentes na vida. A pesquisadora também defende, em suas obras, a implementação da Pedagogia dos Multiletramentos, voltada para o trabalho com as multiplicidades existentes na sociedade: a de culturas, de linguagens e de semioses.

Espera-se que o desenvolvimento dessa pesquisa traga benefícios aos professores da rede pública estadual de São Paulo que trabalham com o material analisado, possibilitando reflexões a respeito do papel do trabalho de leitura dos textos multimodais na escola do século XXI, levando em consideração que o texto, no qual predomina um único modo semiótico, não atende mais às novas necessidades da sociedade atual, sendo necessária a leitura de todos os componentes do texto.

O trabalho está dividido em dois capítulos. No capítulo inicial, apresentamos as concepções de leitura, a questão das inferências e dos conhecimentos prévios, bem como o que preconizam os PCN's de língua portuguesa acerca do ensino de leitura. Além disso, apresentamos também o conceito bakhtiniano de gênero discursivo. Abordamos a concepção de gêneros e sua relação com outros conceitos desenvolvidos pelo autor e seu círculo, tais como: ideologia, enunciado, texto, discurso e língua. E as noções a respeito da teoria dos letramentos e multiletramentos. Mostramos a importância de abarcar, na escola, as diversidades de cultura, de linguagem e de semioses. Por isso, esses conceitos, atrelados às mudanças sociais, merecem um estudo meticuloso acerca das novas possibilidades de trabalhos com as múltiplas linguagens existentes neste mundo cada vez mais multimodal.

No segundo capítulo denominado, *Análise das atividades dos gêneros multimodais nos cadernos*, fizemos um trabalho de verificação das atividades que envolvem os gêneros multimodais no caderno do aluno, discutimos cada gênero e observamos os exercícios propostos para analisarmos o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de escrita desses gêneros. Propusemos em cada atividade, uma

nova possibilidade de trabalho que valorize esses aspectos constitutivos dos gêneros e amplie a percepção do aluno para o letramento visual.

No momento seguinte, apresentamos a conclusão do trabalho, com os resultados da pesquisa, uma síntese teórica, as considerações e as referências usadas em nossa pesquisa.

Capítulo 1: Fundamentação Teórica

1.1 Apresentação do Capítulo

O objetivo deste capítulo é apresentarmos pressupostos teóricos que embasam a concepção sociocognitiva de leitura. Iniciamos fazendo uma breve retomada das concepções cognitivas, metacognitivas e sociocognitivas de leitura. Em seguida, abordamos as questões relacionadas aos gêneros discursivos e leitura e os conceitos de letramento, multiletramentos e multimodalidades que servirão de aporte teórico para as análises dos trabalhos de leitura dos textos multimodais nos cadernos do aluno de língua portuguesa do estado de São Paulo.

1.2 As concepções de leitura através dos tempos

Os primeiros estudos na área de leitura afirmavam existir dois tipos básicos de processamento de informação, que supostamente, explicavam o processo de compreensão de textos, o “ascendente – *bottom up*– e o descendente –*top-down*”. De acordo, com Solé (1998, p.23)

o primeiro modelo considera que o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras frases... em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. O modelo descendente – top down – afirma o contrário: o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las.

Essa concepção cognitiva que prioriza a decodificação, ainda presente nas práticas de muitos professores atualmente, tem suas raízes no paradigma metodológico de base empirista-behaviorista, o qual reduz a linguagem e seu conhecimento ao nível “sensório e fisicamente observável, mensurável”. Ou seja, separa corpo e mente, havendo preponderância do objeto sobre o sujeito, o qual, além de ocupar uma posição passiva frente ao conhecimento, encontra-se totalmente *abstraido* de seu contexto sócio histórico (BRAGGIO, p.20, 1992).

Assim, as teorias que postulam a compreensão como decodificação, segundo Marcuschi (2008, p.238), “conduzem à metáfora da língua como veículo ou instrumento de construção de sentido e envolvem um sujeito isolado no processo”. Desse modo, prevalece, nesse processo, a função informacional, os textos seriam portadores de significações. Assim,

as teorias fundadas no paradigma da decodificação sustentam a posição de que a língua é um sistema de representações de ideias e o texto é um repositório de informações. Nelas, compreender não passaria de uma tarefa de identificar e extrair informações textuais. Essa postura é bastante comum nos livros didáticos e é nela que os exercícios se baseiam para não admitir respostas alternativas a perguntas de compreensão. No caso, compreender um texto é apenas decodificar informações inscritas objetivamente (MARCUSCHI, 2008, p.36).

Nesse sentido, para os defensores desse paradigma, o texto é visto como um “repositório” de informações, por isso restringe a possibilidade de construção de sentidos. Marcuschi (2008, p.239), contudo, deixa evidente que compreender um texto não equivale a decodificar mensagens. Ele explica que nossa compreensão não é uma simples apreensão de sentidos a partir de elementos postos no texto, por isso esse modelo não é suficiente para explicar tudo o que ocorre na leitura.

Kleiman (2010, p.21) explica que nesse modelo (leitura como decodificação) há a crença de que o texto é apenas um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos um por um, para, assim, cumulativamente chegar à mensagem do texto. A pesquisadora destaca ainda que outra prática empobrecedora pautada na concepção da leitura como decodificação consiste numa série de “automatismos de identificação e pareamento de palavras do texto com as palavras idênticas, numa pergunta ou comentário” (KLEIMAN, 2010, p.23). Sob esse prisma, o leitor, para responder alguma informação sobre o texto, bastaria passar os olhos a fim de reconhecer as palavras já decodificadas anteriormente na pergunta. As pesquisas na área da psicologia e da psicolinguística tem mostrado que, na leitura proficiente, as palavras são lidas não letra por letra, nem sílaba por sílaba, mas como um todo analisado, isto é por reconhecimento instantâneo e não por processamento analítico sintético. (KATO, 1985).

Nem o modelo ascendente – *bottom up* - se mostra eficiente para que possamos compreender um texto em sua totalidade, nem o modelo descendente – *top down*; embora este já pressuponha um leitor mais maduro, capaz de não proceder letra por

letra, mas sim usar seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las (KATO, 1985, P50). O leitor mais maduro, segundo Kato (1985), é aquele que se utiliza, portanto, dos dois tipos de processamento. A partir dessa constatação, foi que a teoria interacionista de leitura passou a propor a leitura como uma associação de processos cognitivos, no qual além dos processamentos bottom -up e top- down, também se acionava, durante a leitura, o conhecimento prévio do leitor e as informações do texto interagem com esse conhecimento.

Solé (1998, p.68) afirma que as estratégias são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir. Com isso as estratégias dão possibilidades ao leitor de se deter aos aspectos significativos do texto, afinal o leitor proficiente faz escolhas baseando em predições quanto ao conteúdo do texto. Corroborando com ela, Kleiman afirma que (2010, p. 53),

quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira como ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (KLEIMAN, 2010, p.53).

Como vimos, é importante, para o trabalho com a leitura que se utilizem estratégias, as quais oportunizem aos alunos adquirirem certa familiaridade para abordar o texto, adquirindo intimidade com o escrito e criando maneiras próprias e confortáveis de entrar em contato com a leitura e compreender o que leu. Ainda segundo Kleiman (2010, p.54), “as estratégias do leitor são consideradas cognitivas e metacognitivas”. O conhecimento sobre a cognição e a regulação da cognição são os dois componentes da metacognição. O conhecimento sobre a cognição se refere ao que indivíduo sabe sobre a sua própria cognição, inclui o conhecimento sobre o eu e as habilidades do eu, o conhecimento sobre as variáveis da tarefa e estratégias para monitorar a execução. O segundo componente, a regulação da cognição se refere a ações que ajudam os estudantes a controlar sua aprendizagem e apresentam como diferencial o fato de que podem ser desenvolvidas e aprimoradas via instrução.

A estratégia cognitiva faz a correspondência entre a ordem linear do texto e a ordem temporal dos eventos. Na percepção cognitivista, “o texto é originado por uma

multiplicidade de operações cognitivas interligadas” (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981, apud KOCH, 2009, p. 22), cabendo à Linguística Textual o desenvolvimento de modelos procedurais de descrição do texto “capazes de dar conta dos processos cognitivos que permitem a integração dos diversos sistemas de conhecimento dos parceiros da comunicação, na descrição e na descoberta de procedimentos para sua atualização e tratamento [...]” (KOCH, 2009, p. 22). Ainda, segundo Koch (2009, p.31), muito da “cognição acontece fora das mentes e não somente dentro delas: a cognição é um fenômeno situado. Ou seja, não é simples traçar o ponto exato em que a cognição está dentro ou fora das mentes, pois o que existe aí é uma inter-relação complexa”. Nesse sentido, Koch reitera que a relação estabelecida entre linguagem e cognição é estreita, interna e de recíproca constitutividade, supondo que “não há possibilidades integrais de pensamentos ou domínios cognitivos fora da linguagem, nem possibilidades de linguagem fora de processos interativos humanos.” (KOCH, 2009, p. 32)

Como afirmou Kleiman (2009, p.35), “a leitura que não surge de uma necessidade não é propriamente uma leitura, quando lemos porque outra pessoa mandou ler, como acontece frequentemente na escola, estamos exercendo atividades mecânicas que pouco tem a ver com significado e sentido”. Por isso, as predições realizadas pelo leitor proficiente estão apoiadas aos conhecimentos sobre todos os aspectos envolvidos na leitura para selecionar as informações que possam criar o contexto de produção de leitura, garantindo, assim, a fluência. A esse respeito, Leffa (1996, p. 10) ressalta que "a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio", pois não lemos "apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca". Assim, compreendemos que, para o autor, o sentido de um texto não está em si mesmo, mas sofre influências do conhecimento de mundo de que o leitor dispõe e, a partir disso, atribui significado ao texto.

Assim, as propostas baseadas nesse modelo interacionista mostram a importância do leitor utilizar simultaneamente o seu conhecimento de mundo, linguístico e textual para construir uma interpretação do texto. Kleiman (2010, p.13) explica que o conhecimento prévio é um elemento preponderante no ato de ler, ou seja, é um dos caminhos para se chegar à compreensão do texto, ou seja, "a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de o *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida”. Koch (2009, p.41) também observa que “recorremos constantemente a conhecimentos

sobre coisas do mundo que se encontram armazenados em nossa memória, como se tivéssemos uma enciclopédia em nossas mentes”.

Nesse sentido, outra estratégia emergiu nos estudos linguísticos e psicológicos, a metacognição, que significa, basicamente, “a cognição sobre a cognição”, ou seja, os pensamentos sobre os pensamentos, o conhecimento sobre o conhecimento, as reflexões sobre as ações, os processos e estados cognitivos e afetivos. A metacognição é a capacidade de estabelecer objetivos na leitura, isto é, uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento. O leitor está decidindo e refletindo sobre o próprio conhecimento.

As estratégias metacognitivas, portanto, são consideradas tarefas de alto nível, uma vez que há um grau maior de consciência, por parte de quem escreve, no processo de produção de um texto. Como exemplo, citam-se a consciência linguística, a regulação, a avaliação, entre outros. As hipóteses do leitor fazem com que certos aspectos do processamento, essenciais à compreensão, se tornem possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao tópico, bem como inferências sobre palavras não percebidas durante a "sacada" (uma vez que o movimento do olho durante a leitura não é linear, o que permitiria ler tudo, letra por letra e palavra por palavra, mas é sacádico, o que significa que o olho dá pulos para depois se fixar numa palavra e daí pular novamente uma série de palavras até fazer nova fixação). Ainda, a respeito da “formulação de hipóteses” de leitura, o leitor pode pensar sobre o tema que o texto abordará e as conclusões que pode antecipar com base na estrutura do texto. Como afirma, Van Dijk (2004, p. 161) afirma que “os usuários da língua também tentam ‘imaginar’ do que trata o texto, por exemplo, as coisas, pessoas, atos, eventos ou estados de coisas a que o texto ou o falante se referem”. Espera-se, por exemplo, que as notícias possuam um título e que ele informe algo acerca do seu tema. Desta forma, o leitor interage com o texto, como explica Rojo (2005, p. 6), ao discorrer sobre “as capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto”. Essas capacidades envolvidas em um processo interativo de interpretação dizem respeito a uma série de procedimentos em diferentes níveis, como a recuperação do contexto de produção do texto, a definição de finalidades e metas da atividade de leitura, a percepção de relações intertextuais no nível temático e de relações interdiscursivas no nível discursivo. Como afirma Almeida (2008), nessa concepção cognitivista/metacognitivista, priorizam-se ainda técnicas de ler e escrever ou modos de realizar leituras “corretas”; não se enfatiza o contexto sociocultural e as variedades

linguísticas que as crianças trazem para a escola; tolhe-se o prazer da leitura/escrita e não se capacitam as crianças para atuarem efetivamente numa sociedade de cultura diversificada; considera-se a interação apenas entre leitor e o texto. Essa prática causa dificuldades na leitura, juntamente com o tratamento quase exclusivo voltado para o processo de produção escrita e não para a compreensão ou para a recepção da leitura e da linguagem oral. Isso possibilitou críticas a esse modelo interacionista de leitura.

Nesse sentido, surgiu a necessidade de a escola contemporânea desenvolver trabalhos de leitura com os novos modos de comunicação, determinados pela condição de organização cognitiva do mundo, desenvolvendo competências e habilidades que considerem no processo de leitura o conhecimento textual, linguístico, social e todo o contexto histórico-cultural. Desse modo, no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, a corrente teórica em vigência foi ampliada e os estudos passaram a considerar, na leitura, o processo de interação entre o homem, a língua e o contexto histórico social, adquirindo força a partir da influência e prestígio da obra de Mikhail Bakhtin (1895-1975) no campo da Linguística. Quando nos referimos ao sociocognitivismo, seguindo as reflexões de Koch e Cunha-Lima (2007, p.257), reconhecemos que há várias origens teóricas envolvidas em suas propostas, bem como a congregação de diferentes áreas do saber. Concordamos que “os processos cognitivos (...) constituem e são constituídos pelas práticas sociais e culturais” (Koch; Cunha-Lima, 2007, p. 257), resultando da interação entre várias ações, “dentro e fora das mentes numa inter-relação complexa” (id. *ibid.*, p. 280). Isso significa que, além do reconhecimento de todas as contribuições biológicas e psicológicas e do interesse voltado para a capacidade do cérebro humano de aprender e construir conhecimento, esse enfoque faz a opção teórico-metodológica de “integrar perspectivas contextuais ao tratamento da cognição humana” (id. *ibid.*, p. 290). As autoras destacam, ainda, o foco dado aos estudos do texto por pesquisadores que adotam tal perspectiva. Nesse sentido, assumimos a leitura como uma atividade desenvolvida socialmente, aprendida na comunidade, em geral via escola, de caráter complexo, interativa e influenciada por aspectos sociais, contextuais e cognitivos.

A concepção sociocognitiva, que considera tanto quem escreve como para quem se escreve, vai ao encontro da posição de Bakhtin (2003) o qual, em seus escritos, aborda a concepção dialógica de língua e defende que língua e sujeito são povoados por discursos alheios e por relações dialógicas (confronto, aceitação, recusa, negação...) entre esses discursos. Conforme afirmam Magalhães e Oliveira (2002), nessas relações dialógicas, são reproduzidas as dinâmicas sociais e as lutas ideológicas de uma dada

comunidade de classes. De acordo com essa perspectiva, em que o dialogismo dos enunciados está presente na natureza contextual da interação, toda enunciação pode ser vista como um ato responsivo, ou seja, uma resposta suscitada pelo contexto.

Essa perspectiva sociocognitivista passou a compreender o ato de ler como um processo histórico-discursivo do sujeito reconhecendo a linguagem como social e dialógica, aliada à noção de interação. A ideia de dialogia e construtos sociais na linguagem parte dos pressupostos teóricos de Bakhtin (2003), para quem o texto constitui a realidade imediata para que se possa estudar o homem social e a sua linguagem, já que sua constituição bem como sua linguagem é mediada pelo texto – é através do texto que o homem exprime suas ideias e sentimentos. Assim, podemos dizer que, **partindo dessas ideias, a leitura é entendida como atividade interativa de construção de sentidos**. Segundo Koch e Elias (2015, p.34), “há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo”.

Com isso, o aluno poderá tornar-se ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso de diferentes estratégias, em vez de uma mera recepção passiva, se o professor, durante as aulas, deixar clara a importância disso para a leitura de textos diversificados. A questão do conhecimento prévio é fulcral ao educando. Segundo Solé, (1998, p.103), se o texto estiver bem escrito e o leitor possuir conhecimento prévio adequado do mesmo, terá muitas possibilidades para atribuir-lhe significado. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário seguir pistas, ter experiência com o assunto discutido, levantar hipóteses e estabelecer objetivos de leitura.

É por essa razão que Kleiman (2009) mostra que em alguns textos, inicialmente incompreensíveis, só são possíveis de serem compreendidos quando o conhecimento prévio é ativado. A autora salienta que, nesse caso, o texto permanece o mesmo, o que ocorre é uma modificação na compreensão ocasionada pela ativação do conhecimento já adquirido, isto é, "devido à procura na memória (que é nosso repositório de conhecimentos) de informações relevantes para o assunto, a partir de elementos formais fornecidos no texto" (KLEIMAN 2009, p.22).

Em uma interação cada participante traz consigo uma bagagem cognitiva, ou seja, já é um contexto, que vai sendo alterado, ampliado a cada momento da interação. Isso obriga cada participante a se ajustar aos novos contextos que se vão originando sucessivamente. Para que haja compreensão entre duas ou mais pessoas, é preciso que seus contextos cognitivos estejam parcialmente assemelhados e que, ao menos em parte,

seus conhecimentos sejam compartilhados. O contexto sociocognitivo inclui todos os tipos de conhecimento que estão armazenados na memória dos “actantes sociais”. Segundo Koch (2002, p.24),

o contexto, da forma como hoje é entendido no interior da Linguística Textual abrange (...) não só o co-texto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sócio-políticocultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais. Ele engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal (...): o conhecimento linguístico propriamente dito, o conhecimento enciclopédico (...), o conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras” (situacionalidade), o conhecimento superestrutural (tipos textuais), o conhecimento estilístico (...), o conhecimento sobre os variados gêneros adequados às diversas práticas sociais, bem como o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade) (KOCH, 2002, p.24).

Conforme Kleiman (2010), a leitura também representa um ato complexo e diversificado na tentativa da compreensão de textos escritos, envolvendo vários processos cognitivos na tentativa da construção do sentido. A memória, a inferência, a percepção, o processamento, a dedução e o pensamento são processos cognitivos presentes no ato de ler, já que a leitura apresenta um caráter multifacetado e multidimensional. Além disso, segundo Kleiman (2010), a leitura também representa um processo social, pois envolve um processo interativo entre os sujeitos envolvidos, o leitor e o autor.

Para Bakhtin (2003) e seus pares, a língua é vista na sua condição de discurso, como interação social, através da qual os sujeitos se constituem mutuamente na relação dialógica que estabelecem, por meio da qual praticam ações e agem sobre seus interlocutores e vice-versa. Portanto, a leitura de textos/discursos deve necessariamente considerar as condições de sua produção e os interlocutores envolvidos no processo interacional em que são produzidos. Desse modo, como afirmou Bakhtin (2003), a leitura como um processo de *compreensão ativa*, exige uma tomada de posição do leitor em relação ao discurso do *outro*, a fim de analisar suas palavras, confirmá-las, adotá-las, contrariá-las ou criticá-las, em constante apreciação valorativa, e em réplica, na relação dialógica que se desdobra durante o processo de leitura. Assim,

uma prática social em que atuam autor e leitor em uma situação de enunciação. Nessa concepção, a leitura é vista como um processo de compreensão ativa no qual os diversos sentidos em circulação no texto

são instituídos a partir da relação dialógica estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre a multiplicidade de linguagens sociais que permeiam essas instâncias. [...] a leitura, nessa concepção, é um processo dialógico que promove um encontro entre discursos e enunciados, que acabam por construir conjuntamente os sentidos dos textos (PAES DE BARROS, 2014, p.32).

O sujeito concebido por Bakhtin (2006) não é autônomo nem criador de sua própria linguagem; ao contrário, ele se constitui na relação com outros indivíduos, e é atravessado por diferentes usos da linguagem, de acordo com a esfera social na qual o sujeito se inscreve. Isso significa dizer que esse sujeito deve ser visto em relação às categorias de dispersão, do concreto, do singular, da alteridade, do diálogo, do convívio, do discursivo, do heterogêneo, do sentido e do devir, ao invés da centralização, do abstrato, o repetido, do monólogo, da solidão, do sistema abstrato de signos, do homogêneo, da significação e da cristalização. O outro assume importante papel na constituição dos sujeitos que podem transformar-se nas relações mantidas em situações sócio-historicamente determinadas.

O texto é, portanto, lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos. Por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos e discurso e propostas de sentido. Dessa maneira, a leitura é uma atividade na qual se levam em conta as experiências e os conhecimentos do leitor. Koch e Elias (2015) dizem que falamos de um texto, e não do texto, pois na atividade de leitura ativamos: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade e conhecimentos textuais.

As autoras afirmam que reconhecer que um mesmo texto pode ter uma pluralidade de sentidos significa respeitar as condições sociais e conseqüentemente cognitivas nas quais o leitor está inserido. O que não significa dizer que o leitor poderá fazer qualquer leitura em um texto, mas que deve considerar, para isso, as sinalizações dadas pelo autor. Como dizem Koch e Elias (2009),

o lugar mesmo de interação [...] é o texto cujo sentido 'não está lá mas é construído, considerando-se, para tanto, as 'sinalizações' textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude 'responsiva ativa' [...] (KOCH; ELIAS, 2009, p. 12).

Isso acontece porque o leitor não só conhece o sistema linguístico e o domínio de decodificação, mas possui durante toda a sua vida uma bagagem sociocognitiva: crenças, valores, relações com o outro, vivências, opiniões.

A leitura da perspectiva sociocognitivista, é uma atividade altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2009).

Cabe lembrar que, ao longo da vida e de nossas interações sociais, vamos adquirindo informação e construindo conhecimento – seja uma experiência episódica, seja uma etapa de qualquer processo, como o de leitura. Tudo isso precisa ser categorizado e armazenado. Mas, considerando seu volume e a continuidade na incorporação de novos conteúdos, não seria factível crer que os guardamos integralmente, nem da forma como os recebemos no primeiro momento. Por isso, eles são selecionados, categorizados e organizados em grupos, esquemas, e armazenados em nossa memória profunda (Koch, 2009), por isso a necessidade de pensarmos numa perspectiva multidirecional, na qual assumimos que ler é conjugar diferentes elementos em múltiplas direções,), como afirmado por Vergnano-Junger, 2010, p. 22. Isso significa que o leitor faz conexões, pondo em diálogo o texto lido, a sua bagagem prévia e todos os elementos contextuais, culturais, sociais, procedimentais e textuais que possam ser acionados. Num contexto educacional, propostas de leituras que sigam tal perspectiva, devem explorar não só os dados contidos no texto, mas também as relações intertextuais que possam favorecer. Também precisam estimular o leitor a utilizar conscientemente estratégias e recursos variados para solucionar problemas, ampliar conhecimentos e construir sentidos. Tudo isso deve ser realizado de maneira crítica, atendendo aos objetivos do leitor e considerando as especificidades do gênero discursivo e do contexto em que se inserem o texto, a atividade leitora e os sujeitos envolvidos. É nessa perspectiva sociocognitivista e multidirecional que este trabalho está pautado e todas as propostas de leitura desenvolvidas nele.

1.3 Gêneros discursivos

Neste trabalho, trataremos dos gêneros discursivos, que a partir das ideias de Bakhtin (2003), são consideradas práticas comunicativas recorrentes nas quais os textos se materializam. Essa denominação de gênero discursivo é apresentada pela primeira vez pelo pesquisador russo Mikhail Bakhtin (2003, p.262) como “tipos relativamente estáveis de enunciados, determinados sócio historicamente”. O autor defende que só nos comunicamos, falamos e escrevemos, por meio de gêneros do discurso. Os sujeitos têm um infindável repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso. Até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso.

Segundo Bakhtin (2003, p.282), os gêneros nos são dados “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”. De acordo com Bakhtin (2003)

[...] Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). [...] (BAKHTIN, 2003, p.283)

Para ele, falamos apenas por meio de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem tipos relativamente estáveis de construção do todo. O enunciado, que pode ser falado ou escrito, pressupõe um ato de comunicação social, é a unidade real do discurso, e reflete as condições específicas e as finalidades das esferas discursivas. Para Bakhtin (2003), a língua não pode ser considerada como um conjunto abstrato de normas e de regras imutáveis e não existe falante e nem enunciado individualizado. Falante e ouvinte são sujeitos sociais, históricos e inseridos numa cultura. Esses sujeitos se constituem nas relações sociais das quais participam e nas interações que estabelecem com o outro através da linguagem e dos enunciados que produzem. Neste sentido, existe uma interatividade entre sujeitos falantes. O receptor não é um ser passivo, ao contrário, ao ouvir e compreender um enunciado adota para consigo uma atitude responsiva, quer dizer, ele pode concordar ou não, pode completar, discutir, ampliar, direcionar, enfim, atuar de forma ativa no ato enunciativo. Aliás, o locutor não deseja uma reação passiva, mas um retorno, uma vez que age no sentido de provocar uma resposta, atua sobre o outro buscando convencê-lo, influenciá-lo. Esses enunciados pressupõem enunciados que o precederam e outros que lhe sucederão, constituindo, assim, um verdadeiro diálogo. Em outras palavras: na interação, todo

discurso concreto se entrelaça a outros discursos, a outras vozes e a outros pontos de vista, constituindo uma rede ampla de diálogos. Segundo o autor, o objeto de discurso de um locutor concentra em si uma pluralidade de vozes. Assim, para Bakhtin (2003);

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. (BAKHTIN, 2003, p. 86).

O discurso, segundo Bakhtin, nasce do diálogo. O termo diálogo, na acepção bakhtiniana, refere-se a toda comunicação verbal e deve ser compreendido em um sentido amplo, isto é, como propriedade intrínseca à linguagem e não apenas como uma comunicação face a face. Todo texto dialoga com outros textos; toda cultura dialoga com outras culturas. Por isso, na interpretação de um texto é preciso considerar esses fios dialógicos que se entrecruzam a outros fios produzidos.

A partir da interação entre língua e sociedade, Bakhtin afirma que, em cada uma das esferas sociais, ou domínios discursivos, existem “tipos relativamente estáveis de enunciados”- os gêneros do discurso. Bakhtin usa o termo “esferas sociais” ou campo de utilização da língua para se referir aos espaços sociais das atividades humanas. Os gêneros discursivos estão alinhados por *conteúdo temático* (que remete aos assuntos das diferentes atividades humanas), por seu *estilo* (seleção operada nos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e por sua *construção composicional* (que corresponde, grosso modo, à estrutura textual e às relações que se instituem entre os parceiros da comunicação). Assim, cada ato de fala é repleto de assimilações e reestruturações dessas diversas vozes, ou seja, cada discurso é composto de vários discursos.

Esses discursos produzidos por diversas vozes determinam o conceito de dialogismo bakhtiniano. Todo dizer é, irremediavelmente, perpassado por outros dizeres; nossa voz é sempre também a voz do outro e todos os enunciados se constituem a partir de outros. O dialogismo, ou relação dialógica entre textos, é, portanto, intrínseco à linguagem. Dessa forma, para Bakhtin (2003), cada ato de enunciação é composto por diversas “vozes”. Bakhtin (2003) define a enunciação como um produto da relação social e completa, ou seja, qualquer enunciado fará parte de um gênero. Defende ainda

que, em todas as esferas da atividade humana, a utilização da língua realiza-se em formas de enunciado (orais e escritos), concretos e únicos:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de se surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua (BAKHTIN, 2003, p.248).

Nesse sentido, os gêneros estão ligados a situações sociais da interação verbal. Para o pesquisador russo, os gêneros vão sofrendo modificações em consequência do momento histórico no qual estão inseridos. Cada situação social origina um gênero, com suas características peculiares. Bazerman (2011a, p.37) reflete sobre a necessidade de estudarmos os diversos conjuntos de gêneros utilizados em nossa sociedade, mesmo aqueles mais familiares, para que possamos agir de forma mais eficaz e precisa.

Ao pensarmos que há uma infinidade de situações comunicativas e que cada uma delas só é possível graças à utilização da língua, podemos perceber que infinitos também serão os gêneros, existindo em número ilimitado. Bakhtin (2003) vincula a formação de novos gêneros ao aparecimento de novas esferas de atividade humana, com finalidades discursivas específicas. Esta imensa heterogeneidade levou o autor a realizar uma “classificação”, dividindo-os em primários e secundários.

Os primários aludem a situações comunicativas cotidianas, espontâneas, não elaboradas, informais, que sugerem uma comunicação imediata. São exemplos de gêneros primários a carta, o bilhete, o diálogo cotidiano. Os gêneros secundários, normalmente mediados pela escrita, aparecem em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, como no teatro, romance, tese científica, palestra, etc. Vale ressaltar que a essência dos gêneros é a mesma, ou seja, ambos são compostos por fenômenos de mesma natureza, os enunciados verbais. O que os diferencia, entretanto, é o nível de complexidade em que se apresentam.

Nesse sentido, os gêneros discursivos são desde produções cotidianas, como bilhetes, até as produções mais elaboradas, como os artigos científicos. Na visão bakhtiniana, a língua é vista “como discurso vai se materializar em enunciados, os quais são considerados como a unidade real da comunicação discursiva”. Como real unidade da comunicação discursiva, o enunciado apresenta diversas características: possui autor e destinatário, e entonação expressiva e valorativa seja da situação de

produção seja de seu auditório; é sempre um acontecimento novo na vida da língua, logo é um evento único e irrepitível na comunicação discursiva; apresenta sempre uma dimensão verbal e uma extraverbal, configurando-se ambas como elementos constitutivos do enunciado. Para Bakhtin (2003, p.283)

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos que criá-lo pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez a cada enunciação, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2003, p.283).

Afinal, na perspectiva bakhtiniana todas as nossas falas cotidianas ou formais estão articuladas em um gênero do discurso que organizam a nossa comunicação e são uma forma de atuação social. Assim, segundo Bakhtin (2003, p. 268), os gêneros “refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social”.

No estudo dos gêneros discursivos, também é necessário levar em conta o contexto de produção bem como os possíveis interlocutores daqueles textos, a fim de que o acadêmico, em processo de formação, possa construir o(s) sentido(s) do texto, conforme preconiza Koch (2002, p.53):

o contato com os textos da vida cotidiana, como anúncios, avisos de toda a ordem, artigos de jornais, catálogos, receitas médicas, prospectos, guias turísticos, literatura de apoio à manipulação de máquinas, etc., exercita a nossa capacidade metatextual para a construção e inteligência de textos.

Os textos são, portanto, duplamente determinados: pelos sentidos do discurso que aparecem no texto e pelas formas, significados e construções de um gênero específico. Nesse sentido, ao se trabalhar com o gênero, deve se abordar primeiramente as instâncias sociais, ou seja, "os aspectos sócio históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é , sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos – e, a partir desta análise, as marcas linguísticas (formas de texto enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação" (Rojo, 2005, p. 196).

Na próxima seção, trataremos da questão do trabalho com os gêneros na sala de aula e o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura a partir do

domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, como proposto pela teoria pedagógica dos gêneros discursivos.

1.4 Gêneros discursivos e ensino de leitura

Como vimos, os gêneros discursivos são fenômenos históricos relacionados à vida cultural e social e contribuem significativamente com as atividades comunicativas do dia a dia. Como afirmou Marcuschi (2008, p.19), são maleáveis, dinâmicos e plásticos. Para Meurer (2000), uma proposta de ensino-aprendizagem fundamentada na teoria dos gêneros do discurso proporciona aos aprendizes um maior conhecimento sobre as várias possibilidades de realização da língua, tornando-os capazes de compreender o funcionamento dos textos que circulam em seu meio social, assim como também de interpretar a sua realidade e atuar sobre ela.

Assim, ao considerarmos que todos os textos se manifestam sempre por meio de um gênero discursivo, compreenderemos a necessidade de a escola refletir a respeito da funcionalidade desses gêneros, tanto no trabalho de leitura quanto no da produção escrita. Marcuschi (2008, p.37) afirma que “no ensino de uma maneira geral, e em uma sala de aula de modo particular, pode se tratar dos gêneros.” Assim, o trabalho com gêneros é uma excelente oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia, visto que eles organizam a nossa fala.

Nesse sentido, uma proposta didático-pedagógica ancorada na teoria dos gêneros discursivos e na linguística textual tem como objetivo precípua “levar o aluno a uma reflexão sobre como se produzem sentidos na interação por meio da língua, ou seja, por intermédio de textos” (KOCH, 2009, p.189).

É por meio da interação que os nossos alunos se conscientizam das habilidades necessárias para a adequada utilização da fala e da escrita nos diferentes contextos sociais. Para Pinto (2010, p.53), “nos grupos em que a linguagem representa o principal meio de trocas verbais, os aprendizes apropriam-se dos aspectos do discurso para aperfeiçoar a compreensão do que está sendo dito/lido”.

Conforme a teoria bakhtiniana, interagimos por meio dos gêneros, e a escolha dos mesmos não é natural, pois devemos considerar vários aspectos essenciais para o processo de comunicação como: quem está falando, para quem está falando, qual é a finalidade e o assunto do texto. Assim, no trabalho com a língua materna em sala de

aula, é necessário não apenas conhecer, mas interagir com os diversos gêneros discursivos. Afinal cada gênero apresenta suas próprias exigências com relação ao conteúdo, estrutura e sequências linguísticas que o compõem, e todos esses aspectos devem ser considerados mediante as práticas sociais e os usos da língua.

Por isso, acreditamos que o trabalho com os gêneros discursivos possibilite aos discentes (agentes) uma melhor relação com os textos. Concordamos com Cristóvão (2010, p.105) quando afirma que:

ao compreenderem como utilizar um texto pertencente a determinado gênero pressupõe-se que esses agentes poderão também transferir conhecimentos e agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos. (CRISTOVÃO, 2010, p.105).

Nesse sentido, todos nós pesquisadores da área da linguagem, podemos ser capazes de servirmo-nos da descrição dos gêneros, da transposição didática dos conhecimentos, bem como pensarmos nos modelos didáticos de gêneros que serão utilizados em sala de aula. Para Kress (2001, p. 85-86), “tudo indica que numa sociedade altamente letrada como a nossa, o conhecimento do gênero da escrita é “inescapável” e afirma ainda que “não podemos mais ignorar que hoje vivemos uma “era de novos meios” de comunicação e que a teoria dos gêneros não pode esquecer isso.” Nessa perspectiva, a escola contemporânea possui a importante tarefa de trabalhar os gêneros que circulam na vida social. Na perspectiva de Bakhtin (2003, p.277), é

preciso ficar longe do ensino de palavras ou frases desconectadas de sua situação enunciativa, porque entende que no ensino em que se estabelecem essas conexões fica claro para o aluno que cada enunciado “reflete” as condições específicas e os propósitos de cada uma das *esferas da atividade humana* elaborando seus tipos “relativamente estáveis” de enunciados – gêneros do discurso – heterogêneos, caracterizados pelo *conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional* (BAKHTIN, 2003, p.277).

Nesse sentido, Lopes-Rossi, (2011, p.71) defende que é necessário que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão na escola. Ainda para a autora, outros elementos composicionais como os não verbais (não linguísticos, ou extralinguísticos) constitutivos dos gêneros discursivos, associados aos elementos composicionais verbais, conferem o caráter de multimodalidade dos gêneros e, por isso,

devem ser considerados no trabalho com os gêneros discursivos. Os inúmeros gêneros discursivos são uma forma de atuação social, por isso a importância da escola desenvolver habilidades leitoras de variados gêneros discursivos e das múltiplas linguagens. Estas múltiplas linguagens aparecem em diversas situações de aprendizagem dos estudantes dentro e fora do ambiente escolar. Dionísio (2011) explica que a multimodalidade está presente nas ações sociais, nos gêneros discursivos orais e escritos, na nova relação entre os discursos e as inovações tecnológicas e no grau de informatividade dos gêneros discursivos. O letramento visual está diretamente relacionado à organização dos gêneros discursivos, visto que todos os textos são formados por mais de uma linguagem, como por exemplo, os aspectos visuais (imagens, ilustrações, gráficos e cores), aspectos de estilo (layout, forma, linhas etc), sendo necessário um ensino-aprendizagem de leitura voltado para um letramento visual, considerando não somente como a habilidade de extrair significados das imagens, mas que, para além disso, considere o desenvolvimento das capacidades de atribuir significados às imagens em função dos contextos históricos em que estas foram criadas e circulam, tomando todos os componentes de significação como construtos semióticos imprescindíveis para a compreensão.

Dessa forma, materiais didáticos, como os Cadernos do estado de São Paulo, utilizam as multimodalidades constantemente, por meio de ilustrações, tabelas, gráficos, tiras e outros elementos compostos por várias linguagens. Essa tendência atual de ensino encontra-se parametrizada pelos PCN's que preconizam o estudo de língua portuguesa baseado em gêneros discursivos presentes na vida do alunado. Os PCN (BRASIL, 1998) adotaram a perspectiva teórica do ensino de Língua Portuguesa partindo da perspectiva sócio-discursiva da linguagem e aportam-se na concepção teórica dos gêneros discursivos bakhtinianos servindo de referência para o ensino de Língua Portuguesa no país.

De acordo com Lopes-Rossi (2005, p.73), "fora dos meios acadêmicos o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos ainda é bem restrito", pois, mesmo duas décadas após a prescrição dos parâmetros, continuamos com o desafio de estruturarmos o ensino por meio de gêneros discursivos. Esse problema também se aplica à questão das multimodalidades presentes nesses diversos gêneros encontrados dentro e fora do ambiente escolar, mas pouco discutida nas salas de aulas brasileiras. Ribeiro (2016, p.12) afirma que, " estudos acadêmicos exibem um quadro desolador das aulas de português quando se trata de ir além de textos tradicionalmente encarados".

Para a autora (2016, p.13), "a leitura de gráficos, por exemplo, fundamental para a compreensão de uma série de informações no mundo- hoje quase não tem lugar nas aulas de língua materna". Assim, não temos colaborado com o desenvolvimento de habilidades multimodais em nossas escolas, porém é fato que a escola não pode mais ignorá-las, por isso é relevante conhecermos, analisarmos, avaliarmos e contextualizarmos todos os gêneros abarcados em nossas aulas de língua portuguesa. Assim, a escola atual deve contemplar os conhecimentos de letramento multimodal para dar conta da multiplicidade dos recursos semióticos e linguísticos que permeiam as nossas práticas sociais atuais, uma vez que vivemos numa sociedade cada vez mais tecnológica e repleta de elementos (verbais, sonoros, visuais, cromáticos etc) que constituem os diversos gêneros presentes dentro e fora do ambiente escolar. Nesse sentido, a seguir trataremos de gêneros e leitura na escola, bem como o ensino para a multimodalidade.

1.5 Multimodalidade, gênero e leitura

Nas páginas anteriores falamos da natureza multimodal dos gêneros, que possuem em sua essência um caráter híbrido, misturando cores, sons, imagens, letras, movimentos, texturas etc. Dionísio (2013, p.19) afirma que "lemos pelos nossos sentidos". Isso se justifica se considerarmos os princípios de que um texto é um "evento construído numa orientação multissistemas". Conforme Silvino (2012, p.2), a multimodalidade afirma que o sentido é construído, interpretado e expresso não apenas pela linguagem falada ou escrita, mas também por vários recursos disponíveis para a produção de sentido – imagens, cores, sons, movimentos e gestos. Juntos, estes meios de comunicação produzem significados e interferem nas relações de interação e aprendizagem dos indivíduos.

Kress e Van Leeuwen (2001) também definem a multimodalidade como:

O uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com o modo particular segundo o qual esses modos são combinados – podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente (“dizer a mesma coisa de formas diferentes”), desempenhar papéis complementares [...], ser hierarquicamente ordenados, como nos filmes de ação, onde a ação é dominante, com a música acrescentando um toque de cor emotiva e sincronizar o som de

um toque realista “presença” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20,).

A noção de multimodalidade parte da premissa básica de que todos os significados são criados, distribuídos, recebidos e interpretados por meio da combinação de diferentes modos semióticos. Estes devem ser entendidos como recursos culturalmente disponíveis para criação de sentido, ou ainda, tecnologias para representação de significados (KRESS; JEWITT, 2001). Assim a multimodalidade está na língua/linguagem, como afirma Kress e Van Leeuwen:

linguagem, por exemplo, é um modo semiótico porque pode se materializar em fala ou escrita, e a escrita é um modo semiótico também, porque pode se materializar como (uma mensagem) gravada em uma pedra, como caligrafia em um certificado, como impressão em um papel, e todos esses meios adicionam uma camada a mais de significado (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p.22).

Desse modo, todo texto pode ser multimodal, mesmo que só tenha linguagem verbal escrita. Corroborando Dionísio (2011, p.139), os pressupostos que embasam a multimodalidade como traço constitutivo do texto falado e escrito são:

1. As ações sociais são fenômenos multimodais;
2. Gêneros textuais orais e escritos são multimodais;
3. O grau de informatividade visual dos gêneros textuais da escrita se processa num contínuo;
4. Há novas formas de interação entre o leitor e o texto, resultantes da estreita relação entre o discurso e as inovações tecnológicas. Para Dionísio (2013, p.21), o termo “texto multimodal” tem sido usado para nomear textos constituídos por combinações de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, música), imagens (desenhos, fotos reais) gestos, movimentos etc. (DIONISIO, 2011)

Ao tratar das práticas de letramentos necessárias à escola contemporânea, Paes de Barros e Costa (2014, p.45), num artigo a respeito dos gêneros multimodais, definiram as *estratégias de observação da multimodalidade*:

1. *Seleção e verificação das informações verbais* – refere-se à ativação das capacidades de compreensão e apreciação da leitura dos textos verbais, como parte do processo de compreender a significação do texto como um todo.

2. *Organização das informações da sintaxe visual* – trata-se da observação dos elementos pictográficos de modo a selecionar e organizar as informações relevantes à construção da significação.

3. *Integração das informações verbais e não verbais* – trata-se da capacidade de observar e conjugar as informações da materialidade verbal à pictográfica, relacionando-as no ato de construção dos sentidos do texto.

4. *Percepção do todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais verbais e não verbais* – trata-se da ativação de diversas capacidades linguístico-discursivas e de leitura aliadas à organização e observação das informações, através das quais o leitor constrói um todo de significação (PAES DE BARROS; COSTA, 2014, p.45).

Conforme Silvino (2012, p.2), a multimodalidade afirma que o sentido é construído, interpretado e expresso não apenas pela linguagem falada ou escrita, mas também por vários recursos disponíveis para a produção de sentido – imagens, cores, sons, movimentos e gestos. Juntos, estes meios de comunicação produzem significados e interferem nas relações de interação e aprendizagem dos indivíduos. Assim a multimodalidade se configura, como afirmam Kress e Van Leeuwen (1996), como “construtos cultural e social não sendo apenas uma mera reprodução das estruturas da realidade, mas estão ligadas com os interesses das instituições sociais onde foram produzidas”. Kress e Van Leeuwen (2001) também definem a multimodalidade como:

O uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com o modo particular segundo o qual esses modos são combinados – podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente (“dizer a mesma coisa de formas diferentes”), desempenhar papéis complementares [...], ser hierarquicamente ordenados, como nos filmes de ação, onde a ação é dominante, com a música acrescentando um toque de cor emotiva e sincronizar o som de um toque realista “presença” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20, tradução).

A noção de multimodalidade parte da premissa básica de que todos os significados são criados, distribuídos, recebidos e interpretados por meio da combinação de diferentes modos semióticos. Estes devem ser entendidos como recursos culturalmente disponíveis para criação de sentido, ou ainda, tecnologias para representação de significados (KRESS; JEWITT, 2001). Assim a multimodalidade está na língua/linguagem, como afirma Kress e Van Leeuwen:

linguagem, por exemplo, é um modo semiótico porque pode se materializar em fala ou escrita, e a escrita é um modo semiótico também, porque pode se materializar como (uma mensagem) gravada em uma pedra, como caligrafia em um certificado, como impressão em um papel, e todos esses meios adicionam uma camada a mais de significado (KRESS; VAN LEEWEN, 2001, p.22, tradução nossa).

Desse modo, todo texto pode ser multimodal, mesmo que só tenha linguagem verbal escrita. Dionísio (2011, p. 139) afirma que, na “sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual”. A autora ressalta que a multimodalidade é um traço constitutivo tanto do discurso oral como do escrito e que a escrita tem apresentado “cada vez mais arranjos não-padrões” em função do desenvolvimento tecnológico, o que requer dos leitores modificações em seus modos habituais de ler. Assim como se aprende a ler e a produzir os textos verbais, possuindo uma gramática específica para tais processos, também é preciso aprender a ler os textos não verbais. Os elementos não verbais estão tão presentes nos textos quanto os verbais e representam diferentes significações que, muitas vezes, os leitores são incapazes de interpretar. A partir da constatação de uma crescente mudança nas formas de interação humana, influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico, Dionísio (2011) também propõe uma revisão do conceito de letramento sugerindo o termo multiletramentos para designar a capacidade de atribuir e produzir sentidos a mensagens multimodais. Na concepção da autora, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa “capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2011, p. 131).

Para ser capaz de organizar a leitura oriunda dessas diversas fontes de linguagem, cabe ao docente, parafraseando Dionísio (2014, p.20), abordar os recursos multimodais na construção dos gêneros, considerando os fatores relacionados ao funcionamento neuropsicológico do aprendiz, e relacioná-los aos processos cognitivos envolvidos naquela situação de aprendizagem. Nessa linha de pensamento, devemos considerar dupla capacidade de processamento da informação, a verbal e a visual. Dionísio (2014, p.42) ainda esclarece que o processo de compreensão textual pelo qual procuramos nortear nossa prática docente se orienta pela perspectiva de que a multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros. Portanto, é no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados. O que

faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. Para a autora, “a educação formal é, portanto, essencial no processo de captação de significados, ou seja, de reconstrução de sentidos.

Os letramentos, nesse contexto hipermidiático dos textos, tornam-se *multiletramentos*, evidenciando a necessidade de novas ferramentas e de novas práticas pedagógicas no contexto escolar, conforme defenderam Rojo e Moura: são necessárias novas ferramentas –além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) –de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas ferramentas; (b) de análise crítica como receptor (ROJO;MOURA,2012,p.21).

Torna-se relevante ressaltar a relação dialógica na leitura, porque criar um texto e ler um texto são atos ideológicos, são conhecimentos e vivências individuais, que se contrapõem, interagindo e transformando-se em um novo conhecimento após a leitura, definido pelo contexto sociocognitivo do leitor. Como afirmou Bakhtin, (2003), “há encontro de dois textos, do que está concluído e do que está sendo elaborado em relação ao primeiro. Há, portanto, o encontro de dois sujeitos, de dois autores”. Se essa relação dialógica não for compreendida pelo aluno, certamente, a produção/leitura do texto não o fará sentido. Dessa forma, o trabalho de leitura na escola deve levar em consideração todos os aspectos que constituem os gêneros discursivos, isto é, o conteúdo temático, estilo da linguagem e construção composicional.

É preciso, portanto, pensar o texto, também, em sua forma composicional, considerar as multimodalidades (escrita, som, imagens estáticas ou em movimentos, etc.); no estilo da linguagem, considerar não só as unidades linguísticas “recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN 2003, p. 261), mas também as unidades semióticas, ou seja, as semioses ou modos de significar (gesticulação, vestuário, cores, etc.). Por fim, é preciso considerar também que as situações de comunicação que envolvem as práticas de multi(letramentos) têm de levar em conta a presença ubíqua das mídias e das tecnologias que modificam as formas de interação e de produção/circulação/recepção de temas/sentidos.

Conforme apontado anteriormente, propor uma visão que atenda à realidade dos múltiplos letramentos, no domínio do letramento multimodal, é *um* dos objetivos principais dos multiletramentos (ROJO, 2012) que serão amplamente discutidos na próxima seção deste trabalho.

1.6 Noções de letramento e multiletramentos

Nesta seção, ampliaremos as noções de letramentos e dos multiletramentos que se estendem aos conceitos de multimodalidades no ensino de língua materna. Para começarmos as nossas discussões, trataremos do conceito de letramento, termo relativamente novo no Brasil, mas fundamental para o trabalho com os multiletramentos. Em seguida abarcaremos a questão dos multiletramentos, ou melhor, a Pedagogia dos Multiletramentos, termo resultante de um colóquio do Grupo de pesquisadores dos letramentos em Nova Londres, 1996, porém bastante disseminado no Brasil, por meio da pesquisadora Roxane Rojo (2012), pensando esta Pedagogia em seu caráter semiótico, histórico-cultural e essencialmente multimodal.

1.6.1 Letramento

Neste trabalho, o termo letramento é central, mas cumpre diferenciá-lo do conceito de alfabetização. De acordo com Rojo (2009, p.30), alfabetização é “ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado”. Desse modo, o “alfabetismo”, é “o estado ou qualidade de quem é alfabetizado (SOARES, 2014, p.18)”, ou seja, esse termo refere-se “não a um único comportamento, mas a um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade (SOARES, 2014, p.30)”. Embora algumas pessoas se alfabetizem fora da escola, podemos afirmar, com segurança, que a escola é a principal agência alfabetizadora e que a alfabetização, enquanto processo de ensinar a ler e a escrever, é uma típica prática de letramento escolar. Ainda tratando da questão da diferenciação entre alfabetização e letramento, Soares (2014, p.97) afirma ser preciso reconhecer que alfabetização – entendida como

a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de

aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos (SOARES, 2014, p.97).

Para a autora (2014, p.97), é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento. Este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. Mais do que expor a oposição entre os conceitos de “alfabetização” e “letramento”, Soares (2014) valoriza o impacto qualitativo que este conjunto de práticas sociais representa para o sujeito, extrapolando a dimensão técnica e instrumental do puro domínio do sistema de escrita:

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se *Letramento* que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (SOARES 2014, p. 91).

Como vimos, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las (ou de associá-las), mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural. Enquanto, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade, a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos.

O termo letramento, segundo Soares (2014, p.21), apareceu no Brasil na década de 80, relacionado à mudança de como se considerar o acesso à leitura e à escrita em nosso país, que passa da mera aquisição da tecnologia do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita. Por esse motivo, acreditamos na importância de discutirmos o termo letramento neste trabalho, isto é, devido à importância dele como a prática social do uso da linguagem.

Ainda na concepção de Soares (2014, p.18), o termo letramento é a versão para o Português da palavra de língua *inglesa literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Esse mesmo termo é definido no Dicionário on-line Houaiss “como um conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”. Para a autora (2014, p.18), “letramento é, pois o resultado da ação de aprender a ler e escrever”. E continua definindo como estado ou a condição que adquire um grupo social ou um individuo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Kleiman (2010, p. 20), citando Street (1984), descreve o letramento de acordo com dois modelos: um autônomo e outro ideológico. Segundo o modelo autônomo, o letramento corresponde a um conjunto de habilidades de que pessoas se apropriam e que, de posse de conjunto complexo em si, podem fazer o que desejarem em relação ao uso da escrita. O foco, portanto, está nas habilidades pessoais e na cognição. No modelo ideológico, conforme Street, o letramento é tomado em sua multiplicidade e está envolto em seus princípios culturais e sociais determinados.

Marcuschi (2008, p.21) afirma que “letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos”. Kleiman (2009, p.19) definiu o letramento como “fenômeno social complexo, que abarca diversos graus e tipos de habilidades de uso da língua escrita e seu uso efetivo em práticas sociais, assim como o modo como indivíduos e grupos atribuem significados a essas habilidades e práticas”. A mera sistematização do código não garante a participação efetiva do indivíduo na sociedade da qual ele pertence. Há sempre a possibilidade de um indivíduo ser alfabetizado e não letrado, bem como de ele ser letrado e não alfabetizado. Entende-se, a partir de Soares (2014) e Marcuschi (2008), que os eventos e práticas de letramento acontecem em diferentes contextos sociais - incluindo a escola e as diversas “agências de letramento” (KLEIMAN, 2009, p. 35) - e possibilitam diferentes letramentos aos sujeitos neles envolvidos, ao mesmo tempo em que os próprios sujeitos interferem em novos eventos e práticas de letramento.

As práticas sociais que envolvem o letramento são as mais diversas na sociedade, o indivíduo que é analfabeto pode ser letrado, na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue distinguir os produtos

pelos rótulos etc. Com efeito, letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita. Segundo Soares (2010, p.72), “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Nessa perspectiva, a dimensão social envolve necessariamente a dimensão individual. Uma dimensão individual que é em sua essência social, considerando que todo processo de letramento, escolar ou não, se dá numa relação entre sujeitos que aprendem e os que ensinam. Logo, segundo a mesma autora, o letramento social que envolve as diferentes dimensões do letramento individual define-se como “[...] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2014, p.77).

Torna-se importante ressaltar que cada sociedade tem suas práticas particulares de letramento e os conceitos de leitura e escrita que devem ser utilizados nessas práticas dependem do contexto, da cultura e das experiências subjetivas de cada lugar. Nesse sentido, pesquisas sobre letramento na escola devem considerar as especificidades dos usos da leitura e da escrita no contexto acadêmico, influenciados pelas marcas da cultura escolar, mas sem desprezar as marcas vivenciais, a cultura e o meio em que os sujeitos aprendentes estão inseridos. Assim, a sala de aula, espaço de circulação e de construção de práticas de letramento, deve valorizar as diferentes situações de aprendizagem da leitura, por meios de gêneros textuais diversificados e situações de aprendizagem variadas.

Rojo (2009, p. 102) afirma que “as abordagens mais recentes dos letramentos têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e o uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e tem insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento”. As múltiplas exigências que o mundo contemporâneo impõe à escola vão multiplicar grandemente as práticas e textos que nela circulam e são abordados. Será importante a ampliação e democratização tanto das práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como do universo e da natureza dos textos que nela se encontram.

De acordo com Kleiman, o modelo desenvolvido pela escola é o autônomo, uma vez que:

considera a aquisição da escrita como um modelo neutro, que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivos e argumentativos, dos quais o protótipo seria o texto do tipo ensaio (KLEIMAN, 2010, p. 44).

Logo, preocupando-se com o modelo autônomo, a escola empenha-se apenas em algumas práticas sociais e deixa de privilegiar outros saberes importantes à vida do educando em sociedade, desconsiderando valores ideológicos que os mesmos trazem consigo quando adentram à escola.

Quando o aluno chega à instituição de ensino, ele traz consigo uma bagagem de pelo menos seis anos de língua portuguesa desenvolvida em seu domínio social. É preciso trabalhar sob esse contexto e desenvolver práticas de leitura que façam parte do universo do discente. Para isso, o professor deve trabalhar práticas de leitura que levem em consideração essa diversidade cultural, restaurando o interesse e motivando o aluno. Na sala de aula, nossos alunos deparam-se, diariamente, com textos constantes nos livros didáticos que fogem à realidade deles e, por isso mesmo, são considerados desinteressantes por eles. Isso não seria problema se os textos fossem trabalhados cooperativamente, em interação, ou seja, se os alunos pudessem, após a leitura, transportar o texto para o seu contexto, expondo suas visões e interpretações, fazendo uma análise social e não puramente linguística do texto lido. Esse tipo de ação ajudaria numa aprendizagem significativa, real, sairia do abstrato para o concreto e aumentaria as chances de se formar um sujeito leitor – crítico e consciente. Para transformar o ensino da leitura significativo, é necessário que a escola tradicional prepare o educando a partir de textos que circulem também fora da instituição escolar, pois a linguagem escrita é utilizada para cumprir funções específicas: comunicação à distância, registros diários, reflexões, recados, cartas, mensagens eletrônicas, vídeos etc.

Sendo assim, a escola contemporânea precisa desenvolver mecanismos necessários para o trabalho com os diversos gêneros presentes na sociedade, textos que apresentam imagens, layouts, sons e cores, bem como diversos elementos que compõem

o significado desses gêneros. Diante disso, professores de língua materna devem reconhecer o papel desempenhado pelos jovens como produtores e consumidores de bens culturais, bem como leitores e escritores desses gêneros híbridos e auxiliar na ampliação do letramento crítico do alunado. Na próxima seção, discutiremos o conceito de Multiletramentos e seu papel na escola, afinal como defende Lemke (2010, p.269) os multiletramentos e os gêneros multimodais podem ser ensinados, mas é necessário que os professores e alunos estejam plenamente conscientes da existência de tais aspectos: o que são, para que são usados, que recursos empregam, como eles podem ser integrados um ao outro, como eles são tipicamente formatados, quais seus valores e limitações. E para que esses jovens estejam cientes desses aspectos que constituem os textos multimodais é preciso que o professor seja capaz de ensiná-los em sua natureza multissemiótica, contemplando todos os recursos que envolvem os gêneros trabalhados em sala de aula, mas essas questões serão exploradas nas próximas seções desta dissertação.

1.6.2 Noções de Multiletramentos – Pedagogia dos Multiletramentos

Torna-se relevante ressaltar que, nesta pesquisa, compreendemos pensar os textos, de diversos gêneros, com uma natureza originariamente multimodal, visto que são compostos de muitas linguagens, como afirmamos em momentos anteriores, mas que queremos deixar claro neste trabalho. Afinal, como afirma Rojo e Moura (2012, p.19), os textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) exigem capacidades e práticas de compreensão e de produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. A autora também enfatiza que

já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam (ROJO, no prelo, p.7).

Nesse sentido, é essencial pensar numa “Pedagogia dos multiletramentos”, termo resultante de um colóquio do Grupo de pesquisadores dos letramentos em Nova Londres, em 1996, porém bastante disseminado no Brasil, por meio da pesquisadora

Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012, p.11). Essa pedagogia refletindo a necessidade de a escola desenvolver práticas leitoras que estimulem múltiplas habilidades, como por exemplo, compreender a interação entre imagens, gráficos, desenhos, tipos de letras e seus efeitos de sentido. Assim, observando essa natureza multifacetada dos textos em circulação na sala de aula e fora do ambiente escolar, devemos pensar uma educação que se destine a atribuir significado a todos os componentes do texto (esfera comunicativa, participantes, tema, apreciação valorativa, modalidade da linguagem), explorar as diversidades de linguagem que constituem o que Rojo e Moura (2012, p.13) definiram como multiletramentos: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

O trabalho da escola contemporânea, segundo Rojo e Moura (2012, p.28), “estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos. Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos [...]”. Os pesquisadores (2012, p.30) apresenta os princípios pedagógicos que o Grupo de Nova Londres propôs como “Pedagogia dos Multiletramentos”: a prática situada é compreendida “como um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais.

Assim, a pedagogia dos multiletramentos foi pensada para atender as novas demandas. De acordo com Rojo e Moura (2012, p.23), “uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos”, ou seja, são dependentes“ de nossas ações enquanto usuários (e não receptores ou espectadores) – seu nível de agência é muito maior”. Isso significa que, a escola, como agência de letramentos, não pode deixar de contemplar em seu currículo de língua portuguesa o ensino sistemático da multimodalidade nos diferentes gêneros.

De acordo com Rojo e Moura (2012, p.12), o termo **multiletramentos** foi cunhado, dessa forma, “para abranger esses dois ‘multi’; a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa”. Para os autores, dessa forma:

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um

trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático –que envolva agência –de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...] (ROJO; MOURA, 2012, p. 08).

Nesse sentido, a responsabilidade da escola, segundo os autores, é a “de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO; MOURA, 2012, p. 08).” Rojo (2012) apresenta um resumo da proposta:

A pedagogia dos multiletramentos deve partir das práticas situadas dos alunos, que fazem parte dos seus interesses, repertórios e modos de vida, para, por meio de instrução aberta, criar consciência e possibilidades analíticas – uma metalinguagem – capazes de ampliar repertório e relacionar essas a outras práticas de outros contextos culturais. Isso não se faz sem um enquadre crítico necessário para se provocar práticas transformadoras (ROJO, 2012, p.12).

A escola deste século precisa desenvolver novas competências e habilidades. Segundo Rojo e Moura (2012, p.12), nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola voltar-se para os novos letramentos emergentes na sociedade, principalmente devido às novas TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação), incluindo-os no currículo e também a variedade de culturas existentes. Os letramentos, nesse contexto hipermidiático dos textos, tornam-se *multiletramentos*, evidenciando a necessidade de novas ferramentas e de novas práticas pedagógicas no contexto escolar, conforme defenderam Rojo e Moura (2012):

são necessárias novas ferramentas –além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) –de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas ferramentas; (b) de análise crítica como receptor (ROJO; MOURA, 2012, p. 21).

Assim, no campo dos multiletramentos é preciso ensinar aos alunos novas formas de competência para que adquiram habilidades de linguagens e discursos

capazes de interagir com outras línguas e linguagens, no mais pleno plurilinguismo bakhtiniano.

De acordo com Dionísio (2014, p.41), multiletrar é buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza por meio das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. Assim, as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias. Essa perspectiva da multimodalidade aliada à análise de gênero insere os estudos de gêneros discursivos na dimensão pedagógica do multiletramento crítico (COPE; KALANTZIS, 2000), concebido como a habilidade de leitores e produtores de textos, é ratificada por Roth e Hendges (2010):

1. A multiplicidade de canais e meios (mídias) de comunicação existentes e 2) a crescente importância da diversidade linguística e cultural (nacional, regional, local, comunitária, informal, formal, artística, técnica, científica etc.).[...] A competência para participar efetivamente dos multiletramentos emergentes depende do conhecimento acerca de sistemas de produção de sentido de natureza linguística, visual e digital, da compreensão de como a retórica multimodal emprega os recursos variados, de maneira independente ou interativa, na construção de diferentes tipos de sentido (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

Toda essa reconfiguração social em termos de produção de sentido revela uma noção ampliada de texto, ou seja, “qualquer instância comunicativa em qualquer modo semiótico ou em qualquer combinação de modos” (KRESS, 2006, p. 48, tradução nossa), em oposição à visão de texto configurado apenas por meio da linguagem verbal escrita.

Nesse sentido, uma escola que se pretenda desenvolver trabalhos de leitura na atualidade, precisa propor aos alunos atividades que desenvolvam os gêneros multimodais em sua amplitude e complexidade. É preciso também que o professor esteja familiarizado com esses textos e suportes, bem como esteja preparado para observar que as cores, os pontilhados, os traçados, as imagens, os sons entre outros elementos compõem os sentidos dos textos e não observá-los isoladamente como encontramos em diversos materiais didáticos.

As múltiplas exigências da sociedade contemporânea impõem cada vez mais à escola a necessidade de multiplicar as suas práticas de texto, como afirmam Rojo e Moura (2012, p.102), “será importante a democratização tanto das práticas e eventos de letramentos que tem lugar na escola, como da natureza e do universo dos textos que nela se encontram.” Assim, Se o mundo conectado em permanência traz uma sobrecarga de discursos/textos e informações nunca dantes vista, muitas naturalizadas, monofônicas, hipnóticas, ele, por isso mesmo, cria também novos modos de produção/recepção/circulação dos textos/discursos que precisam ser pensados em teoria e em educação. (ROJO, 2013, p.23)

E, por isso, no próximo capítulo, faremos a análise de atividades com os textos multimodais, presentes no caderno de língua portuguesa, 9º ano, volume 2, da rede pública do estado de São Paulo, com o intuito de verificarmos como este trabalho está sendo desenvolvido em materiais oficiais da rede estadual de ensino. Faremos análises do trabalho de leitura com as múltiplas linguagens presentes nos textos propostos nos Cadernos do aluno.

Capítulo 2: Análise das atividades dos gêneros multimodais nos cadernos do aluno de Língua Portuguesa

O objetivo deste capítulo é apresentar uma breve descrição do material analisado, os Cadernos do aluno, de Língua Portuguesa, do 9º ano, do ensino fundamental II, do estado de São Paulo, volumes 1 e 2 e, posteriormente realizar as análises desse material com o intuito de investigar em que medida o material contribui com a leitura dos textos multimodais presentes na vida cotidiana dos estudantes deste século. Para discutir essa questão foram selecionadas, como objeto de análise, uma atividade com a charge, outra com a propaganda, uma de fotojornalismo e outra leitura de imagens. As análises foram feitas tendo em vista, que é na materialidade da linguagem verbo-visual, que se articulam informação e opinião, expressas no tema, na forma composicional e no estilo, bem como as relações dialógicas que os dois enunciados mantêm entre si, com o(s) leitor(es) presumido(s) e com o contexto sócio histórico.

2.1 Descrição do *corpus* pesquisado

O currículo oficial de língua portuguesa do estado de São Paulo, segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008, p.7), foi proposto como um currículo básico para todas as escolas da rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio, com o intuito de melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes da rede pública estadual. O material se completou com os Cadernos do professor e do aluno, organizados por disciplina, série/ano e bimestre. São dois Cadernos por ano, o primeiro é entregue aos alunos em fevereiro e o segundo em agosto. De acordo com a Secretaria do Estado da Educação (SÃO PAULO, SEE, 2008, p.7-8), o objetivo era orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos; e oferecer métodos e estratégias

de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares.

O Caderno do Aluno chega às salas de aula por meio do programa *São Paulo Faz Escola*, o conteúdo dos cadernos atende às especificações do Currículo Oficial do Estado de São Paulo dentro das áreas do conhecimento: 1. Linguagens e Códigos, que compreende Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física; 2. Ciências da Natureza e Matemática, que compreende Ciências e matemática e 3. Ciências Humanas - História e Geografia. O caderno do professor segue a orientação da Matriz Curricular do estado de São Paulo; o conteúdo corresponde às bases estipuladas no Currículo Oficial do Estado de São Paulo e são dois ao longo do ano. O material é entregue impresso na escola, mas também está disponível para *download* na [Intranet\[1\]](#)¹ —Espaço do Servidor. Ficou estipulado também que, bimestralmente, cada escola receberá, para cada série, avaliações preparadas pela SEE/SP, adequadas aos conteúdos do Caderno do respectivo bimestre. Assim, os alunos serão avaliados de acordo com os conteúdos trabalhados.

O atual Currículo não representa uma ruptura em relação aos documentos oficiais que o precederam. As Propostas Curriculares do Estado de São Paulo, construídas no período de 1986 a 1993, que deram origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental de 1997 e aos PCNs do Ensino Médio de 1998, constituem a base sobre a qual ele se desenvolve. A cada bimestre são enviados às escolas novos conjuntos de Cadernos. A disciplina de Língua Portuguesa, de acordo com esse Currículo, atribui importância às relações entre oralidade e escrita e estabelece à oralidade o papel de mediadora no que se refere ao desenvolvimento da segunda. O ensino de Língua Portuguesa, nesse currículo, destina-se a preparar o aluno para lidar com a linguagem em suas diversas situações de uso e manifestações, inclusive a estética, pois o domínio da língua materna revela-se fundamental ao acesso às demais áreas do conhecimento.

No documento do Estado, percebemos uma preocupação com as novas tecnologias da comunicação e informação e com o trabalho com os textos multimodais, como podemos observar num trecho retirado do Currículo "aqui nos interessam, por

¹Intranet. É a rede local de computadores que disponibiliza os materiais da secretaria estadual de ensino e educação do estado de São Paulo. Disponível em: www.intranet.educacao.sp.gov.br.

exemplo, as novas tecnologias de informação, o hipertexto, os CD-ROMs, as páginas da *web* e as outras expressões artísticas como a pintura, a escultura, a fotografia etc” (SÃO PAULO, 2008, p.28). O documento da rede também afirma que o trabalho com o texto “será compreendido em sentido semiótico, podendo, assim, estar organizado a partir da combinação de diferentes linguagens, não apenas a verbal”, (uma foto, uma cena de telenovela, uma canção, entre muitas outras possibilidades, serão compreendidas como textos).(SÃO PAULO, 2008, p.38).

Nosso questionamento é verificar como os materiais destinados a estudantes e professores desenvolvem essas práticas de letramentos com diferentes linguagens. Ou seja, queremos saber se o Currículo de língua portuguesa do estado de São Paulo proporciona a leitura dos textos que apresentam a linguagem verbal e não-verbal numa perspectiva dialógica. O Caderno apresenta dez *Situações de Aprendizagem*³, na situação 1, o material propõe a leitura e análise de três textos: um verbete, uma entrevista e um artigo científico, comprando os três textos e suportes; na situação 2, o Caderno trabalho com os traços argumentativos em dois textos: música e crônica. A situação 3, apresenta a leitura de imagem, por meio de uma charge da cartunista Laerte, que será analisada neste trabalho. Na situação 4, um debate a respeito de temas variados é proposto. A situação 5, discute exercícios diversificados do SARESP, na situação 6 há dois textos para trabalho com contexto de produção, autoria e circulação das produções. A situação 7 apresenta questões referentes aos parágrafos argumentativos dos textos lidos pelos alunos. Na situação 8, cartas do leitor e argumentos de autoridade, na 9 temos artigo de opinião e uma página de revista para análise dos argumentos. E a última situação de aprendizagem, do volume 1, revisa os capítulos anteriores e apresenta uma propaganda que será analisada nesta dissertação. As atividades propostas nos Cadernos podem ser complementadas por outras que os docentes julgarem pertinentes ou necessárias, dependendo do seu planejamento e da adequação da proposta de ensino deste material à realidade da sua escola e de seus alunos. As considerações que aparecem a título de introdução geral nesse Caderno postulam a necessidade de se trabalhar com os textos nas situações reais em que circulam. Sinalizam ainda a necessidade de se trabalhar com uma variedade de gêneros discursivos, no entanto percebemos que o material não desenvolve este trabalho de forma adequada, desassociando o texto verbal do não-verbal, reduzindo muitas vezes o trabalho às questões gramaticais e tratando os textos como uma página de revista, como apenas uma página de revista, isolada dos outros textos que a compõem, dos contextos de produção,

circulação e recepção. Outro exemplo seria a atividade 3 analisada neste trabalho (fotografia/ imagem). É uma atividade que faz parte do que o material chama de recapitulação, mas não se sabe ao certo o que está recapitulando, os elementos aparecem "soltos" no material, pouco se discute a respeito dos contextos de produção, circulação e recepção. Não se sabe estabelece uma relação dialógica entre todos os elementos que constituem os textos, embora em alguns momentos até sinalize para o trabalho com alinha teóricabakhtiniana, no sentido de trabalhar o contexto de produção ou autoria, isso ocorre de forma descontextualizada, isolada e pouco significativa no sentido de atribuir sentido a todos os elementos do texto e do trabalho com os gêneros discursivos.

Torna-se relevante ressaltar que“a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p.262). Em relação aos gêneros do discurso, o Currículo do estado de São Paulo compreende que:

a materialidade do texto, organizado em um dado gênero, inserido em uma situação real de interação entre sujeitos em determinado contexto. Em outras palavras, discurso é a linguagem em interação, que leva em conta o que está dito ou silenciado, os valores, os sentimentos, as vivências e as visões de mundo dos interlocutores envolvidos em uma determinada situação comunicativa. É o produto de uma enunciação formado por todos os elementos que concorrem ao processo de significação, de tal modo que supera a simples somatória dessas partes. O discurso esquematiza as experiências a fim de torná-las significantes e compartilháveis (SÃO PAULO, 2008, p.31).

A ideia contida na proposta é a de estudar a língua considerada como uma atividade social, como um espaço de interação entre pessoas, num determinado contexto de comunicação. Isso implica a compreensão da enunciação como eixo central de todo o sistema linguístico e a importância do letramento, em função das relações que cada sujeito mantém em seu meio. Afinal, para Bakhtin (2003, p.263), “quando falamos ou escrevemos, temos em vista um interlocutor, com um intuito (querer dizer) discursivo”. Esse interlocutor, por sua vez, determina “a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, do *estilo* do enunciado”. O material defende que,para o trabalho escolar com textos, torna-se necessário compreender tanto as características estruturais (ou seja, como o texto é

feito) como as condições sociais de produção e recepção, para refletir sobre sua adequação e funcionalidade (SÃO PAULO, 2008, p.31).

O *Caderno* tem a proposição de apoiar os professores no planejamento de suas aulas para que explorem em seus alunos as competências e habilidades necessárias que comportam a construção do saber e a apropriação dos conteúdos das disciplinas, além de permitir uma avaliação constante, por parte dos docentes, das práticas metodológicas em sala de aula, objetivando a diversificação do ensino e a melhoria da qualidade do fazer pedagógico.

Há no material um enfoque na perspectiva do letramento, apresentada nas *Situações de Aprendizagem*, com o objetivo central de contribuir para que os estudantes aprendam a lidar linguística e socialmente, com diferentes textos, nas mais diferentes situações de uso, como objeto do conhecimento e como meio para atingi-lo. Para tanto, considera-se que as questões da língua, ligadas ao emprego da norma-padrão e outras variedades, fazem parte de um sistema simbólico que permite ao sujeito compreender que o conhecimento e o domínio da linguagem são atividades discursivas e interlocutivas, favorecendo o desenvolvimento de ideias, pensamentos e relações, em um constante diálogo com seu tempo. No entanto, quando analisamos as atividades percebemos que as atividades de letramento estão centradas em alguns elementos do texto e não em todos os aspectos discursivos, algumas vezes às questões de linguagem são privilegiadas em relação ao discurso.

Os *Cadernos do Professor* apresentam sequências didáticas em que se pressupõe que certos gêneros do discurso sejam tematizados e trabalhados em cada nível de ensino, a partir do enfoque de alguns exemplares de textos considerados como representantes típicos de determinado gênero ou de determinada tipologia textual. Ou seja: trabalha-se com padronizações, com idealizações e, em decorrência disso, com a tendência à estereotipia. O material aborda uma série de gêneros multimodais como: tirinha, charge, propaganda, porém há pouca ou nenhuma sugestão que aponte para o trabalho com todos os componentes constituintes dos gêneros apresentados, trabalhando isoladamente aspectos visuais ou gramaticais.

Como vimos, o material analisado não abarca os conceitos “multiletramentos” ou “multimodalidades”, discute pouco os letramentos presentes na sociedade, porém apresenta minimamente um trabalho de desenvolvimento das habilidades necessárias para a leitura e produção desses textos multimodais seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). No entanto, como ainda é muito

desarticulado o visual do verbal, o trabalho com esses gêneros parece ficar comprometido conforme apontam nossas análises a seguir.

Na próxima seção, apresentaremos as análises das atividades dos gêneros multimodais nos cadernos do aluno de Língua Portuguesa.

2.2 Análises das atividades dos gêneros multimodais nos Cadernos do aluno de Língua Portuguesa.

A nossa pesquisa bibliográfica, qualitativa, baseada nos pressupostos enunciativos bakhtinianos, procurou analisar o Caderno do aluno do 9º Ano, volumes 1 e 2, para verificar o tratamento dado pelo material às situações de aprendizagem que envolvem os gênero multimodais ou multissemióticos. Observamos, no material, como as atividades abordam os multiletramentos e a capacidade de leitura dos gêneros e suas diversas linguagens. Assim, no primeiro momento, fizemos uma leitura atenta de todas as situações de aprendizagem do caderno, inclusive das lições de casa e pesquisas. Posteriormente, fizemos um levantamento quantitativo dos gêneros e textos apresentados nos dois volumes. No volume 1, o material conta um verbete, uma entrevista, um artigo científico, uma sugestão de letra de música, uma crônica, uma charge, uma página de revista e uma propaganda. No volume 2, um relato, três fotojornalismos, três notícias, duas propostas de debates, um texto jornalístico e um guia para estudante. Nesta dissertação, selecionamos os textos multimodais abaixo para analisarmos, conforme ilustra a tabela:

Textos multimodais analisados neste trabalho	Quantidade
Charge	1
Propaganda	1
Fotografia/Imagem	2
Fotojornalismo	3

Ao analisarmos o material, notamos que as atividades com os textos multimodais são pouco desenvolvidas e estimuladas. A página de jornal, por exemplo, explora pouco o campo visual, os elementos gráficos e visuais, praticamente não colabora com o

desenvolvimento de competências e habilidades leitoras e escritoras de textos multissemióticos, sinalizando a necessidade de discutirmos as concepções e os diversos tipos de letramentos existentes dentro e fora do ambiente escolar.

Compreendemos que o Caderno do aluno do 9º ano visa ao trabalho com os textos argumentativos e procura desenvolver a produção de gêneros dessa tipologia. Contudo, sabemos que os textos multimodais, como a charge e a tira, desenvolvem a tipologia argumentativa mesclando o verbal e o não verbal, e, se verificados os elementos que constituem esses dois, seria uma ótima oportunidade para o documento auxiliar no trabalho de professores com os multiletramentos, por isso escolhemos este gênero discursivo para iniciarmos a nossa análise.

2.2.1 Análise 1 – Leitura de charge

Iniciaremos pela análise do gênero discursivo charge, um texto essencialmente multimodal, que possibilita a interação entre o não verbal e o verbal para a produção de sentido. Aliás, no mundo atual, os textos, de forma geral, são construídos utilizando mais de uma modalidade. Todo texto tem uma natureza multimodal, conforme afirma Rojo, (2015, p.108), na perspectiva bakhtiniana: “nenhum texto ou enunciado pode ser unimodal, pois, nos textos escritos, mesmo que não ilustrados (romances publicados em livros, por exemplo), sempre há diagramação que forma uma imagem [...]”. A charge proporciona ao leitor realizar uma leitura dos gestos, das caricaturas, das expressões em consonância com o texto verbal escrito a fim de que se façam inferências para compreender o contexto apresentado.

Neste momento, apresentaremos a sequência de atividade 1, na qual analisaremos uma charge, que aparece no material numa sequência de atividades da Situação de Aprendizagem 2, do volume 1, do Caderno do aluno. Esta sequência começa com a Parte A, intitulada Ouvindo uma Música, propondo que o professor apresente a letra da canção A Minha Alma, do Rappa e identifique o tema insegurança nela. A atividade continua com a Parte B, Agora é a vez da Crônica, na qual os alunos leem Insegurança, de Luís Fernando Veríssimo, e são conduzidos a identificação do tema e a sua relação com a canção do Rappa. Por fim, a sequência apresenta a Parte C, cuja única relação estabelecida com as anteriores é a temática da insegurança. A

sequência é intitulada de Lendo a Imagem, a seguir faremos a transcrição e a análise desta atividade.

Parte C – Lendo a imagem

1. Observe a imagem e responda às questões:



O caderno propõe inicialmente essas três questões para o trabalho com a charge:

- a. *Laerte faz referência à Liberdade guiando o povo, obra de Eugène Delacroix de 1830 inspirada na Revolução Francesa. Considerando esta informação, como o cartunista compreende a questão do medo e da violência?*
- b. *Que elementos da charge contribuem para que você identifique a opinião do cartunista?*
- c. *Você identificou alguma relação entre a mensagem apresentada na charge e a dos textos anteriores? Qual?*

Observamos que a primeira questão se refere ao contexto histórico, importante, na teoria dos gêneros, afinal “os gêneros são constituídos historicamente, usados e experimentados socialmente, tendo existência e força na vida social, embora só se materializem em textos e enunciados e não como gêneros em si” (ROJO, 2015, p.28). Com efeito, é uma questão bem produzida que pode contribuir para o letramento ideológico, pois, segundo Street (2014, p.9):

os sujeitos estão imersos em um ‘armazém de conceitos’, convenções e práticas, ou seja, vivemos práticas sociais concretas em que diversas ideologias e relações podem atuar em determinadas condições, especialmente, se levarmos em consideração as culturas locais, as questões de identidade e as relações entre grupos sociais (STREET, 2014, p.9).

Assim, torna-se importante à escola abarcar, em suas atividades, questões que desenvolvam o contexto histórico e as relações sociais, porém não se deve deixar de abarcar o trabalho com o visual. O material nem sequer apresenta ao aluno a obra de *Delacroix*, apenas a cita, talvez na perspectiva de que o professor terá tempo de pesquisar e trazê-la impressa aos estudantes, ou ainda, que os próprios adolescentes terão condições de pesquisá-la e compará-la com a charge. Um provável equívoco, visto que, muitas vezes, o docente não tem possibilidade e nem tempo de pesquisar, imprimir e apresentar a imagem do quadro ao aluno, o que seria imprescindível. O quadro de *Delacroix*, como observamos abaixo, é colorido, ao contrário da charge que é preta e branca. Também apresenta pessoas feridas, lançadas ao chão e os vitoriosos da revolução com uma bandeira em "punho" e armas para cima, em contraposição à anterior, isto é, a charge de Laerte.



Imagem do quadro de Eugene Delacroix, A Liberdade Guiando o Povo, disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Liberdade_Guiando_o_Povo. Acesso em 01 de agosto de 2016.

Ao exibir a charge aos alunos, os Cadernos deveriam apresentar um breve comentário histórico a respeito da revolução francesa em 1789, bem como discutir detalhes da imagem das duas obras. Ao apresentar o quadro, por exemplo, o material poderia explorar a questão da nudez que pode simbolizar um sentido de revelação de uma nova situação, de um novo poder na mão da França, bem como o uso da bandeira pode representar a nação francesa como lugar onde essas mudanças são experimentadas. No entanto, não há no Caderno do aluno, tampouco no Caderno do professor, referências a essas questões mais aprofundadas, relacionadas à nudez e disputa de poder durante a revolução francesa. Assim, em nenhum momento, foram discutidas as ideologias presentes no enunciado do gênero charge entendido como uma concretização ideológica veiculada, que se dispõe a persuadir o leitor. A análise da

charge está muitas vezes relegada à História, à Sociologia ou à Política, porém vimos que esses aspectos históricos foram pouco explorados nos exercícios presentes no material.

Na questão b, teríamos o primeiro esboço do trabalho com o verbal e o não verbal, isto é, com as multimodalidades, mas percebemos que a leitura pode ser “compreendida” a partir dos elementos isolados. O aluno é estimulado a fazer a leitura do verbal e, depois, superficialmente, do visual e a responder a questão – certamente, sem estabelecer uma relação clara, de feito de sentido, entre os dois elementos. Para Buzzato e muitos pesquisadores dos multiletramentos (2008, p.328), “surge um momento que o verbal e o visual se unem para criar sentido: quando nem o verbal nem o visual conseguiriam criar isoladamente”. Os letramentos não são atos passivos, como afirmou Lemke (2010, p.462), “compreender um texto é um processo complexo e ativo de construção de significado que não difere tanto do processo de escrita do texto”. Ainda para o autor, leitura e escrita são processos de construção de significados do mesmo tipo - e não inversos – que só diferem nas condições situacionais (LEMKE, 2010, p.462). Dessa forma, a leitura de todos os elementos que constroem os significados dos textos, como cores, formas, imagens e textos escritos devem ser considerados aose propor um trabalho com as multimodalidades. Mas na amplitude do enunciado do exercício em questão, não foi observada essa relação do texto verbal com os elementos não verbais, visto que os elementos foram abordados apenas superficialmente e isolado.

Ao analisarmos a questão b, também percebemos que o aluno pode se prender “apenas” ao desenho, como o elemento não verbal que o auxilia na compreensão, sem se referir a cor (preto) que está associado à “escuridão – a insegurança atual ” e o branco à “solução – a liberdade”. Também não conduz o estudante a refletir a respeito da forma composicional dos gêneros (tema, forma de composição estrutura e estilo linguístico), seguindo as teorias discursivas bakhtinianas. A atividade se fixa especialmente no tema que, segundo Bakhtin (2006, p.133), “é o conteúdo inferido com base na apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor lhe dá”. Ou seja, pouco se discute acerca dos recursos linguísticos e nada se reporta à estrutura. E apesar de abarcar o tema, explora pouco os elementos constituintes do gênero na discussão do tema violência. Concentra-se no assunto geral. Despertar a atenção acerca dos elementos visuais da charge como, por exemplo, as expressões nos rostos das personagens – o olhar assustado, as gotas de suor, o formato do rosto – poderiam levar

o aluno a formular hipóteses e a refletir sobre os efeitos de sentido relacionados ao medo e à insegurança, bem como sobre a expressão corporal do personagem no primeiro quadrinho no qual o sujeito aparece curvado parecendo proteger a mulher da violência do lado de fora. No entanto, como podemos observar, os aspectos não verbais do gênero não são retomados pela atividade, deixando-se de lado as múltiplas construções de compreensão que poderiam ter sido tecidas em sua leitura.

Na questão c, inferimos apenas uma relação básica de intertextualidade⁵ temática, relacionada a mensagem da charge (insegurança) e os textos que foram lidos na situação de aprendizagem anterior, isto é, o assunto deles era comum, discutiam a respeito da violência e da insegurança na atualidade. As questões propostas não se remetem, novamente, aos aspectos visuais da charge. Quando na sociedade contemporânea, de acordo com Dionísio (2011, p.138), “uma pessoa letrada deve ser capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem”, o material se prende ao texto escrito. Como sustentar o ensino de língua sem considerar a presença de outras linguagens nos textos? Difícil pensar que se possa trabalhar, na era das tecnologias e do apelo visual, com materiais escolares que pensam determinadas tipologias textuais, encontradas em diversos gêneros discursivos multimodais, mas que não desenvolvam a compreensão leitora desses, porque desconsideram os elementos composicionais dos gêneros.

A sequência didática continua, com o seu “trabalho” com o gênero multimodal, propondo ao aluno uma lição de casa, que também não explora adequadamente as linguagens, como podemos ver:

***Lição de Casa:** Em sua casa, selecione novas imagens que também discutam a questão da violência e das “grades”. Podem ser outras charges ou quadrinhos, retirados de jornais, revistas e sites, ou mesmo fotos tiradas por você que mostrem casas ou comércios com grades. Cole essas imagens em uma folha de cartolina ou papel kraft, anotando ao lado ou embaixo de cada uma delas a fonte de onde foram retiradas. Não se esqueça de dar ao cartaz um título que dialogue com o tema.*

Como notamos, a tarefa do aluno é utilizar as imagens encontradas nos gêneros multimodais, por exemplo, charges, quadrinhos, tirinhas, como suporte para o trabalho com o verbal, refletindo a respeito do tema proposto. Em nenhum momento, o material explora os elementos extraverbais para o trabalho com a linguagem e a construção de sentido, sendo essa uma necessidade desse tipo de trabalho, afinal, “imagem e palavra

mantém uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada”, conforme aponta Dionísio (2011, p.138). Para a autora, “todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção dos sentidos dos textos”. Porém, nessa lição de casa, não há uma articulação, entre os efeitos de sentidos dos textos trabalhados e os elementos composicionais, como por exemplo, a imagem que deverá apenas servir para representar/ilustrar o tema proposto na sequência didática.

Caberia, sim, aos autores do material, proporcionar aos professores uma orientação adequada de trabalho com os elementos argumentativos (efeitos de sentido) e mesmo a intertextualidade temática presentes nos textos apresentados, especialmente na charge, por meio também dos elementos visuais, examinando os significados das cores, das expressões, dos traçados etc, para que os textos fossem compreendidos pelos estudantes em sua completude. Afinal, para Dionísio (2011, p.139), na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Além disso, Soares (2014, p.9) também afirma que

ler um texto, ...é instaurar uma situação discursiva...essa situação discursiva se iniciou no momento mesmo que você ...observou a capa, uma ilustração, certas cores, um título, um nome próprio, o da autora, folheou as primeiras páginas[...] (SOARES, 2014, p.9).

Com efeito, todos esses elementos contribuem para o sentido que o leitor atribui ao ler os diferentes gêneros discursivos. E é esse tipo de leitor, capaz de atribuir sentido aos elementos verbais e não verbais, que a escola precisa formar.

Em síntese, parece-nos que o material explora pouco os recursos visuais da charge e não aborda elementos essenciais para a construção de sentido, tais como: expressões das personagens, traços e linhas dos quadrinhos, cores entre outros elementos que constroem o sentido do texto e que ampliariam a capacidade de leitura dos estudantes. Essa atividade, se bem proposta, poderia desenvolver capacidades de inferência, de leitura de todos os componentes do texto, das multimodalidades e propiciar uma leitura completa, proficiente, do gênero discursivo charge.

2.2.2 Leitura de propaganda

Continuamos nossa verificação do caderno do aluno e encontramos uma sequência de aprendizagem desenvolvida a partir de dois textos, predominantemente verbais, e uma propaganda. Esta última articula explicitamente todos os elementos a favor da argumentação e da persuasão do leitor. Os gêneros de propaganda, assim como todos os outros gêneros de outras esferas da atividade humana, são compostos por conteúdo temático, estilo e construção composicional podendo contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura de textos multimodais. Vejamos como foi elaborada a proposta de atividade:

Leitura e análise de texto

Texto 1

*Uma forma muito comum de fazer as pessoas acreditarem naquilo que dizemos é apresentar alguém que possa confirmar e/ou testemunhar a favor de nossa opinião. Trata-se de um **argumento de autoridade**, porque quem ouve ou lê o que a pessoa diz ou faz não costuma duvidar de sua palavra ou conduta.*

Texto 2

Observe a seguir a campanha de lançamento das novas lixeiras de coleta seletiva do Metrô de São Paulo. (Exatamente como aparece no caderno)



²As atividades dos textos 1 e 3 desta sequência foram adaptadas de: LOUZADA, Maria Silvia Olivi. Defendendo ideais e pontos de vista. In: MURRIE, Zuleika de Felice (Coord.). *Linguagens, códigos e suas tecnologias*: livro do estudante: Ensino Médio. Brasília: MEC/ Inep, 2002. p. 127-128 e 131.

Texto 3

Na hora de comprar jornais e revistas você logo pensa na banca da esquina, certo? Não necessariamente. Nos últimos anos, a modernização do negócio levou algumas bancas a trocar velhos quiosques de alumínio por outro espaço – as lojas. [...] Uma das mais antigas do país, a revistaria Di Donato, fundada em 1988, na Rua Fradique Coutinho, também em Pinheiros, abriu as portas após reforma de um ponto da família. Hoje, o dono, Victor Antônio Di Donato, não tem do que reclamar. [...] “Não dá para ficar rico, mas consigo pagar as minhas contas, as dos outros dois sócios e ainda manter um empregado”, afirma Di Donato. Segundo ele, numa revistaria o cliente se sente à vontade para ficar mais tempo e, assim, acaba gastando.

²Neste trabalho a propaganda encontra-se formatada como está no Caderno do aluno, mas a propaganda original, disponível na página do metrô, está na íntegra, isto é, a imagem, na verdade, reforça o que está escrito também no texto menor. Sobre as lixeiras. Porque é isso que a propaganda quer destacar. A importância da coleta seletiva, da reciclagem, das lixeiras e lixo no lugar certo.

WANDICK, Donizetti. A banca revista. Revista *Exame*. São Paulo: Abril, n. 6, p. 17, 20 mar. 2002.

Ao observarmos a propaganda, ainda numa visão global, sem uma leitura atenta de seus elementos constituintes, percebemos um problema grave ao trabalhar com este gênero: a diagramação comprometeu a qualidade da leitura, visto que só conseguimos realizar a leitura da mensagem que está em evidência – em caixa alta. Desse modo, não é possível fazer a leitura dos outros escritos presentes no gênero textual – propaganda. Esse fato denota falta de cuidado com os elementos que compõem o gênero, especialmente com a informatividade, traço constitutivo dos sentidos do texto.

Após essa primeira observação, passaremos a refletir a respeito das questões que norteiam o trabalho do professor e do aluno:

1. *Em que situação você já usou um argumento de autoridade? Qual foi sua intenção ao utilizar esse tipo de argumento?*

2. ***Lendo o Texto 2, indique duas marcas do anúncio que reforçam a intenção do Metrô de sensibilizar seu usuário para que jogue as garrafas no local adequado.***

3. *No Texto 3, Victor Antônio Di Donato diz: “Não dá para ficar rico, mas consigo pagar as minhas contas, as dos outros dois sócios e ainda manter um empregado.”*

Em sua opinião, qual o objetivo do autor da reportagem ao colocar a fala de Donato no texto?

a) *Comprovar as vantagens da revistaria com um depoimento de quem entende do negócio.*

b) *Demonstrar que quem é dono de revistaria não consegue jamais enriquecer.*

c) *Explicar o motivo de as antigas bancas de jornais e revistas estarem falindo.*

d) *Incentivar os leitores a comprar sempre em antigas bancas de jornais por serem mais confiáveis.*

Como vimos, nessa situação de aprendizagem, os exercícios utilizam os textos como pretextos para “discutir” tão somente os argumentos de autoridade, como está explícito nas questões 1 e 3. Pensamos que conteúdo, argumento de autoridade, poderia ser trabalhado, ao menos na questão 2, explorando e desenvolvendo também a capacidade leitora do aluno desse gênero multimodal, ampliando a sua capacidade de compreensão da tipologia argumentativa, por meio da semiose entre verbal e não verbal natural ao gênero propaganda. O Caderno poderia ter utilizado a imagem da garrafa amassada e torta ao lado do símbolo de material reciclado

e ter investigado o seu significado no processo de convencimento do leitor. Caberia questões como: *Para quem a propaganda foi produzida? Por que uma garrafa na imagem central? Como esse elemento contribui para o convencimento do leitor da necessidade de jogar o material no lugar adequado? Você conhece os significados do símbolo logo abaixo da garrafinha? Que símbolo é esse?*

O material perde muito a qualidade ao deixar de explorar esse símbolo, que de acordo com o CODECA³ (Companhia de desenvolvimento de Caxias do Sul), significa um triângulo, formado por três setas, representando indústria, consumidor e reciclagem, deixado de levar o aluno a atribuir sentido a esses elementos que contribuem para o entendimento da mensagem proposta na propaganda e para o conceito de reciclagem e cuidados com o lixo que a empresa quer transmitir aos seus usuários. Assim o material, descaracteriza a essência do gênero publicidade ao desconsiderar os símbolos e suas representações para a construção da ideologia proposta. Embora seja um dos gêneros mais encontrados nos livros didáticos, materiais pedagógicos e na sala de aula, presentes por diversos portadores (jornais, revistas, cartazes, livros etc), vimos que alguns materiais, como os Cadernos do aluno, do Estado de São Paulo, proporcionam aos estudantes um estudo superficial do gênero, desassociando os elementos verbais dos não-verbais e/ou desprezando os símbolos apresentados na publicidade. Também seria pertinente a elaboração de hipóteses a respeito do motivo que levou o metrô de São Paulo a fazer tal campanha, com questões, como por exemplo, *Por quê o metrô está investindo dinheiro em propaganda de reciclagem? Quais as intenções da empresa de metrô ao patrocinar tal campanha?* Entre outras diversas possibilidades de questionamentos a respeito dos motivos explícitos e implícitos da empresa em falar deste tema em sua publicidade.

Além disso, seria possível pensar no Caderno a respeito da composição da propaganda, as cores utilizadas, o tipo de letra etc. Fujisawa (2011, p.8) explica que

³ CODECA (Companhia de desenvolvimento de Caxias do Sul), descreve o símbolo mundial da reciclagem, como um triângulo, formado por três setas, no sentido horário. Elas fazem alusão a um ciclo: a primeira seta representa a indústria, que produz um determinado produto (uma garrafa PET, por exemplo); a segunda refere-se ao consumidor, que utiliza o item (a pessoa que consome um refrigerante); a terceira seta representa a reciclagem, que permite a reutilização da matéria-prima (a garrafa, que volta a ser matéria-prima, dando origem a novas garrafas em PET e outros produtos). Cada tipo de material - plástico, vidro, metal e papel - tem um símbolo próprio. Esses símbolos podem ser encontrados nas embalagens dos produtos recicláveis e mostram o que pode ser reaproveitado como matéria-prima. Dica: ao ter dúvidas se um determinado item é reciclável, olhe na embalagem. Se tiver o símbolo, coloque o resíduo no seletivo. Disponível em :www.codeca.com.br/lixo_fique_por_dentro.htm. Acesso em: 25 de março de 2017.

a propaganda “é qualquer disseminação de ideias ou valores que se caracteriza pelo esforço de persuadir o interlocutor a se apropriar de uma determinada ideologia”. Desse modo, questionamos como um material escolar se propõe a trabalhar argumentação em propaganda sem considerar a ideologia presente por trás do anúncio. Entendemos ser preciso atentar para o que pontuam Bakhtin (2003) e Fujisawa (2011, p.4): “conteúdo temático são conteúdos portadores de ideologias”. Nos exercícios propostos, não há o trabalho com os elementos que constituem o gênero, assim como não se reflete a respeito das condições de produção.

De acordo com Lopes Rossi, numa sequência didática, produzida para o Projeto OBSERVATÓRIO/UNITAU 2011-2014, o primeiro procedimento para a leitura deste gênero, deveria ser:

1º Procedimento:

<p><i>Ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero propaganda</i></p>	<p>Perguntas básicas e conversa sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • propósito comunicativo da propaganda social: visa à (tem o propósito comunicativo de) conscientização sobre tema de interesse coletivo. • temática: qualquer uma que se refira ao bem comum de toda a sociedade ou de um grupo de pessoas. Ex.: campanha de prevenção a doenças, fumo, drogas; vacinação; preservação do meio ambiente; contra violência, discriminação; para ajuda a necessitados; para educação no trânsito, entre outros temas. • condições de produção: produzida por publicitários ou estudantes do gênero, financiadas por empresas, governos, associações que queiram ajudar (o logotipo desses financiadores aparece em tamanho pequeno, na parte de baixo da propaganda); artistas que participam dessas propagandas não cobram cachê pelo trabalho. • Circulação: em todos os meios de comunicação, cartazes, folhetos, folderes, outdoors. • Recursos não-verbais(não linguísticos): cores, fotos, ilustrações, tipos de letras, diagramação (disposição dos ou elementos no papel), detalhes gráficos. • Recursos verbais (linguísticos); texto curto; recursos de expressão; possibilidade de intertextualidade; vocabulário apropriado ao tom que se quer dar à propaganda. • Linguagem fazendo associação de ideias e de imagens por sucessão, semelhança, contraste, com apelos trabalhados de maneira opositiva, humorística, aterradora, erótica, entre outros. <p>(Essa conversa sobre o universo da propaganda se faz apenas uma vez, no início do projeto de leitura).</p>
--	---

O segundo procedimento, adaptado a atividade proposta pelo caderno, deveria ser:

2º Segundo procedimento

<p><i>Leitura rápida (dos elementos verbais e não verbais mais destacados)</i></p>	<p>Perguntas para serem respondidas oralmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o tema/assunto sobre o qual a propaganda quer conscientizar o leitor? • Qual a proposição básica da propaganda? Ou seja: Qual é a ideia que a propaganda quer fixar na mente do leitor? <p>Ex: Tema: descarte e reciclagem do lixo</p> <p>Objetivo da propaganda: conscientizar o público-alvo de que deve descartar o lixo em local adequado e que este pode ser reciclado.</p> <p>Proposição básica: Descarte o lixo no local adequado e este será reutilizado de maneira adequada.</p> <p>Os recursos verbais e não verbais devem remeter a essa ideia/proposição básica. Isso será observado no procedimento a seguir.</p>
--	---

3. Terceiro procedimento

<p><i>Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada da propaganda</i></p>	<p>Perguntas para serem respondidas oralmente ou por escrito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que recursos verbais foram usados para convencer o público-alvo da ideia expressa por essa proposição/ideia básica? (Observar se há algum aspecto de vocabulário, de recursos de pontuação qualquer outro que chama a atenção do leitor.) • Que aspectos gráficos – cores, formas, aspecto gráfico das letras, imagens ou qualquer outro recurso – são usados como apelos para sensibilizar o público-alvo? <p>(Observar que, tanto com a linguagem verbal quanto a não-verbal na propaganda pode fazer associação de ideias e de imagens por sucessão, semelhança, contraste, mas pelos trabalhados de maneira opositiva, humorística, aterradora, erótica, entre outros.)</p>
---	--

4º Quarto procedimento

<p><i>Posicionamento crítico do leitor sobre a qualidade dos recursos de marketing</i></p>	<p>1. Você acha que os aspectos linguísticos e gráficos utilizados podem convencer o público-alvo?</p> <p>Se o professor achar conveniente, pode perguntar sobre o diálogo da</p>
--	---

Desse modo, desenvolver-se-ia, de fato, uma sequência didática. Por meio dela, o material exploraria o conteúdo previsto para o capítulo, ou seja, argumento de autoridade, mas também desenvolveria o estudo do gênero propaganda, o seu contexto de produção e circulação e a leitura como construção de sentido entre verbal e não verbal. Com isso, o trabalho de leitura do gênero discursivo propaganda seria eficaz para a formação de leitores proficientes e atenderia ao objetivo do capítulo do caderno, de trabalhar argumento de autoridade numa construção dialógica e responsiva leitor-texto.

No entanto, vimos que a preocupação do material, na questão 2, está focada na ideia de levar o aluno a inferir a resposta desejada, a partir dos elementos visuais da propaganda. Por exemplo, induz o leitor a observar as lixeiras recicláveis no fundo da página e o símbolo de matéria reciclável, sem articulação com o verbal que ficou, nesse caso, em segundo plano, tanto que o caderno não transcreveu a mensagem escrita com letras minúsculas, impossível de ser lida. Não foi possível perceber um movimento dialógico entre visual e verbal e seus elementos de significação nessa atividade.

O que podemos notar, de fato, é um trabalho com o conceito de argumento de autoridade sem desenvolver a sua função social dentro dos gêneros abordados, sem pensar o contexto de produção, qual a esfera de circulação, o público-alvo etc. A questão não desenvolve o que Dionísio (2013, p.49) chama de estratégia de observação da multimodalidade, a organização da sintaxe visual, isto é, “a reflexão sobre a escolha das cores, da disposição dos elementos, das peculiaridades das imagens como constituintes de significação”. Também não promove a integração de informações verbais e não verbais que, para a autora, significa “a observação dos elementos do gênero (construção composicional, conteúdo temático e estilo), relacionando-os (imagens e texto verbal) entre si e ao seu contexto de produção e circulação”. E nem mesmo desenvolve bem o que se propôs, isto é, o trabalho com argumento de autoridade em gêneros variados, no nosso caso, a propaganda.

O argumento de autoridade que em análise do discurso, significa especificamente retórica argumentativa, pode ser compreendida como um dispositivo linguístico, que pode ser um enunciado, e exprime uma determinada ideia ou prova, orientando-se para uma conclusão, com vista a persuadir um dado destinatário

discursivo. Existem várias tipologias de argumentos, que radicam mais ou menos na Retórica Clássica de Aristóteles, sendo tradicionalmente mais conhecida a que divide os argumentos em: *argumentos éticos* (decorrentes da personalidade do locutor, da sua autoridade ou *ethos* - imagem pessoal; são os argumentos de autoridade), *argumentos patéticos* (de natureza emocional, decorrentes do *pathos* - emoção, que exploram a dimensão emotiva do auditório) e *argumentos lógicos* (decorrentes do pensamento lógico - o *logos*; servem de exemplo, os argumentos dedutivos, analógicos, causais, os argumentos assentes na doxa e nos topoi, etc.). Na propagandado metrô, apenas o texto não-verbal é explorado para possibilitar ao estudante uma reflexão a respeito da importância da coleta seletiva e por isso mesmo até para o que se propõe no capítulo, isto é, trabalhar com o argumento de autoridade, o Caderno é muito desconexo.

Do ponto de vista de Bakhtin (2003, p.128-129), as características de um determinado gênero refletem as condições específicas da esfera de utilização de linguagem. Assim, ao definir uma forma de discurso como um gênero, é preciso considerar três elementos principais nos quais o gênero se fundamenta: o conteúdo temático é o que pode e deve ser dito num provável enunciado. Ele comporta sempre um tema que é efeito de sentido que um enunciado assume no momento em que é concretizado. Estilo verbal é a escolha do vocabulário, o uso de figuras de linguagens, a composição das estruturas frasais e as escolhas linguísticas e discursivas feitas pelo autor. Construção composicional é a estrutura formal propriamente dita, como a escolha do gênero, do estilo, do conteúdo e das estruturas linguísticas e discursivas do enunciado (BAKHTIN, 2003, p.128-129).

Não discutiremos o exercício 3, de múltipla escolha, porque não há minimamente o trabalho com o **não verbal**, não há nessa questão ao menos uma relação com as anteriores. Mais uma vez Caderno apresenta desconexão entre as atividades propostas aos alunos.

O material parece se esquecer de que o trabalho com a propaganda objetiva convencer e persuadir o interlocutor, não só por meio dos diversos recursos semióticos utilizados, como também do jogo com a linguagem (recursos estilísticos e figuras de linguagem, etc.), porém isso não ocorre por meio dos elementos isolados, mas é no conjunto que se constrói o sentido. É interessante ressaltar que essa sequência se inicia com um pequeno texto a respeito do argumento de autoridade; no segundo texto, há uma propaganda do metrô e, no terceiro, um texto extraído da revista Exame, a respeito da banca de revista. Uma sequência que privilegia o verbal em detrimento do

não verbal, não se percebem as metáforas contidas nos signos que aparecem na propaganda, como por exemplo, a metáfora da reciclagem como salvação para a humanidade entre outros elementos que poderiam ser explorados.

Aliás, para Kress (2000), todos os signos são metáforas e as metáforas como signos são sempre recém-produzidas em ambientes específicos para atingir públicos que possuem objetivos também específicos. No caso particular das propagandas, o jogo semiótico dos seus produtores visa um grupo específico de consumidores. Para cada produto anunciado, são elaboradas estratégias persuasivas para atingir um público determinado. Nesta, em específico, percebemos que se trata dos usuários das estações de metrô. Na sequência, isso foi relativamente tratado, visto que havia na questão 2, uma discussão a respeito da sensibilização do usuário, que se subentendia pelo contexto se tratar do usuário do metrô. Considerando o contexto de produção e, conseqüentemente o público-alvo.

Ainda sobre os gêneros de propaganda, é interessante ressaltar enunciados como a figura da garrafa amassada e das lixeiras. No anúncio do metrô de São Paulo, ressalva a importância da reciclagem e do local adequado para o descarte do lixo. O tema do enunciado está centrado na divulgação da ideia de preservação ambiental.

Algumas questões deveriam ser discutidas com os estudantes, como por exemplo, o estilo do anúncio, ou melhor, que a escolha das linguagens textual e visual, dependerá dos interlocutores (idade, sexo, classe social, etc.) e dos apelos a serem utilizados. Isso porque o tipo de letra (mais formal, mais clássica, mais informal ou mais moderna), o texto, as imagens e as cores escolhidas devem atrair e levar o leitor.

Nesse caso, o visual e o verbal constroem os efeitos de sentido juntos. Não se pode tirar a frase ou analisar somente a frase, a escrita, ou a legenda, orientando ou desorientando a interpretação do espectador com relação ao produto social. De acordo com Dionísio (2011, p.150), “os alunos aprendem melhor através de palavras e imagens do que de imagens apenas”.

O Caderno do aluno da rede estadual de São Paulo não desenvolve o letramento visual no trabalho com o gênero discursivo propaganda, apenas na questão 2 há o trabalho com alguns elementos dela, verbal e não verbal, mas ambos são trabalhados separadamente como se fossem leituras isoladas do mesmo material não sendo integrantes do sentido do texto. Um problema grave que compromete a formação do estudante para o letramento visual.

2.2.3 Leitura de imagem/pintura/fotografia

Continuaremos o nosso trabalho com a leitura de imagem, pintura e fotografia por se tratar de textos multimodais que cotidianamente os estudantes se deparam dentro e fora do ambiente escolar, em diversos eventos comunicativos. Deixamos por último por serem textos que deveriam ser apresentados no Caderno, com propósitos comunicativos claros, relacionados aos gêneros discursivos como parte de sua função social e interligados numa estrutura composicional que permita a leitura de todos os elementos desses textos. Outro fator, que nos levou a deixar por último esses textos é que estamos analisando dois Cadernos, e tentamos trazer as sequencias na ordem que elas aparecem no material.

O Caderno apresenta na sequência que será analisada uma pintura de Almeida Junior e duas fotografias: a primeira, da Favela e bairro de Ipanema vistos a partir do morro de Cantagalo, e a segunda de uma catástrofe ambiental na Lagoa Rodrigo de Freitas, no Rio de Janeiro. Estas imagens constituem uma situação de aprendizagem apresentada no material do aluno, por isso percebemos a necessidade de verificarmos como o Caderno desenvolve habilidades de leitura desses textos multimodais. É importante ressaltar que esta seção, aparece no final do Caderno 1, na situação de aprendizagem 5, intitulada Recapitulando os conteúdos, com o subtítulo de Leitura e Análise de Texto, mas sem nenhuma conexão com as seções anteriores, que tratavam de texto expositivo e estudo da língua, começando uma nova seção isolada das anteriores, e mais uma vez trazendo aos estudantes imagens descontextualizadas, fora de suas condições usuais de circulação e produção, prejudicando a compreensão do jovem aluno. A seguir veremos a Situação de Aprendizagem como aparece no material analisado:

Leitura e análise de texto

1. Observe as imagens a seguir.



Almeida Júnior. *O violeiro*, 1899, pintura, óleo sobre tela, 141 cm x 172 cm, RM 1251. Acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo/ Brasil. Transferência do Museu Paulista, 1947.



Favela e bairro de Ipanema vistos a partir do morro de Cantagalo. Rio de Janeiro (RJ), set. 2007.



Catástrofe da natureza provocada pelo homem. Lagoa Rodrigo de Freitas. Rio de Janeiro (RJ).

2. Coletivamente, em uma roda de apreciação, discuta com seus colegas e o professor suas primeiras impressões dessas imagens.

3. Dividam-se em grupos e sorteiem uma imagem para cada grupo. A tarefa do grupo será:

Refletir sobre a imagem: O que ela diz? A quem se dirige? Como pode ser interpretada? O que ela mobiliza? A que temas remete? Por que vocês acham isso? Anotar o resultado dessas reflexões em forma de tópicos ou listas.

Produção Escrita

Individualmente, escolha uma das imagens estudadas e escreva um pequeno comentário sobre suas impressões de leitura dessa imagem. É importante que, nesse texto, você exponha os motivos que o levaram a escolhê-la, justificando-os: O que chamou sua atenção? Que elementos da roda de apreciação e da discussão promovida a partir dela ajudaram na sua escolha e no seu entendimento da imagem lida?

Essa situação de aprendizagem relacionada à leitura de imagens seria um momento importante para o desenvolvimento de competências e habilidades com o texto multimodal. No entanto, como observamos, a exploração desses recursos acontece superficialmente, por meio de uma sequência de perguntas, que pouco exploram os aspectos visuais mais explícitos e aparentes, com exercícios que provocam pouca reflexão, como por exemplo, a questão seguinte *Quais as suas primeiras impressões dessas imagens?* Questionamentos que poderiam induzir a um levantamento de informações para, gradativamente, expandir às questões centrais que estariam relacionadas à construção de sentido das imagens. Na primeira imagem, por exemplo, explorar o problema social, o contraste entre bairros ricos e pobres, a desigualdade social etc. Na 2ª imagem, por exemplo, os problemas ambientais causados pela interferência humana. Porém em todas as questões as imagens são “soltas” e perdidas num emaranhado de questionamentos que não colaboram para a compreensão mais adequada. Não há referência adequada nas fotos, não sabemos onde elas foram publicadas quem são os fotógrafos. O desconhecimento dessas informações importantes reduzem as possibilidades de leitura dos textos. Na fotografia, o olhar do fotógrafo revela muito a perspectiva de mundo que este pretende transmitir, por isso o material do aluno empobreceu muito a sequência ao desconsiderar essa autoria.

O Caderno recomenda ao estudante a observação da imagem, para que, posteriormente, possa ser feita uma discussão a respeito das impressões pessoais dos alunos. Em um terceiro momento, solicita que os estudantes reflitam sobre a imagem, o que ela diz, a quem se dirige, como pode ser interpretada, o que ela mobiliza, e a que temas remete. Enfim, o material abarca em uma só questão todo o diálogo que poderia ter sido feito imagem a imagem, mediado pelo professor. Além disso, poderia conduzir o trabalho para uma conversa a respeito dos aspectos visuais, multimodais, bem como discutir os aspectos históricos, sociais, culturais da imagens e a situação de produção de cada uma delas. Apropriar-se de um gênero é realizar efetivamente uma situação sociointerativa.

Num trabalho com fotografias ou reprodução de pinturas, os organizadores do Caderno deveriam mostrar que ao integrarem um conjunto enunciativo, as cores adquirem sentido em função da proposta comunicativa. Na primeira imagem, percebemos os tons envelhecidos, as cores claras amadeiradas. O amarelo esmaecido em *dégradé*, tendendo para o marrom, lembra uma cena crepuscular, um violeiro, ao final do dia de trabalho, tocando numa janela de uma casa simples no interior. As fotos, imagens e pinturas são, do ponto de vista de muitos teóricos, uma representação do real e, como tal, não são o real. O discurso que constrói e atravessa o quadro é um discurso teórico, um discurso da estética visual, da cultura visual, pautado na materialidade que introduz e veicula a reflexão. Todavia, essas questões não foram observadas nas atividades propostas.

Segundo Kossoy (2002, p.30), para obter seu potencial informativo, é preciso reestabelecer os laços com o contexto em que a fotografia foi produzida, recuperando os fragmentos na trama histórica em seus múltiplos desdobramentos sociais, políticos, econômicos, religiosos, culturais. Assim, é preciso desmontar os elementos que a constituem no processo criativo, que nada tem de inocente. Entretanto, a leitura desses elementos também está condicionada pela visão de mundo do leitor, do espaço social em que se encontra situado, em que pesem os artifícios de elaboração do enunciador.

Na imagem 2, por exemplo, vemos uma favela e um bairro nobre do Rio de Janeiro, contrastando a partir da vista do morro do Cantagalo, produzida no ano de 2007. Os elementos multimodais, evidentemente, foram imprescindíveis ao fotógrafo. A própria seleção dos elementos composicionais os quais compreendem o enquadramento, o ângulo, o cenário de fundo, a perspectiva, entre outros, denota a interferência do seu olhar na captação da imagem. Há um recorte intencional que direciona um modo de ver a cena retratada – a favela e uma mata verde separando-a dos grandes edifícios. Todavia, isso não foi abarcado pelo material, deixando o aluno passível de interpretações equivocadas, sem contextualização.

Ainda, nessa última imagem, notamos que existe uma questão que merece ser destacada: o fato de se tratar de uma mensagem jornalística. A foto é muito bem pensada, produzida para induzir o leitor a refletir a respeito do contraste social das grandes cidades. Num plano central, a imagem da natureza separando ricos e pobres, mostrando as diferenças sociais num mesmo plano.

A fotografia pode ser vista como multimodal, porque além das cores, do cenário, do enquadramento, dos traços, isto é, de uma série de elementos que compõem o

gênero, também possui elementos de composição comuns à narrativa, ou seja, é uma cena enunciativa. Nessa sugestão de trabalho de leitura de imagem — pintura e fotografia — dos Cadernos, não verificamos, portanto, uma análise mais completa no que tange à linguagem verbo-visual das fotografias, consideradas como um gênero discursivo que circula nas esferas artístico-culturais. Pela predominância da linguagem verbo-visual, cujos elementos concorrem na constituição de sentido, as fotografias comunicam muito mais do que se supõe e acabam criando uma rede intrincada de sentidos possíveis. Essa imagem é uma entidade comunicativa, um artefato sócio-histórico que necessitava de uma atenção a todos componentes. A compreensão de qualquer texto é uma atividade colaborativa que se dá na interação autor-texto-leitor, condicionada pelo meio histórico-cultural em que o sujeito interpretativo está imerso.

Com relação à fotografia 3, percebe-se a imagem de uma catástrofe da natureza provocada pelo homem, na Lagoa Rodrigo de Freitas, no Rio de Janeiro. O Caderno poderia abranger o contexto histórico-social da época em que esse fato ocorreu, o que aconteceu, o porquê de ter ocorrido, como ocorreu, onde a foto foi publicada, que relações ela estabelecia com o contexto de publicação, etc. Kossoy (2002) analisa a fotografia como documento, como testemunho de uma dada época, mas sempre interpretativa em relação ao fato registrado. Nesta sequência didática o Caderno poderia, por exemplo, propor um debate a respeito das mazelas sociais, cujos “personagens” principais são excluídos sociais em contraposição ao luxo, a riqueza de uma minoria, ambos ocupando um mesmo espaço, afinal esse tipo de discussão é recorrente no trabalho de muitos profissionais da fotografia, inserir num mesmo clique as duas perspectivas (ricos e pobres ocupando um mesmo espaço), possibilitando aos professores estabelecer debates e produções textuais com a tipologia argumentativa estabelecendo a intertextualidade com as fotografias apresentadas. Assim, ao conceber a fotografia como um enunciado na acepção bakhtiniana, a primeira questão seria discutir a configuração do *auditório social* em que se dá a situação de interação discursiva. Isso porque todo enunciado concreto da comunicação discursiva possui seus interlocutores reais. Entretanto, nada disso foi considerado pelo material.

Bakhtin (1990, p. 14,) afirma que “[...] o autor, herói e ouvinte em parte alguma se fundem numa só massa indiferente - eles ocupam posições autônomas, eles são na verdade ‘lados’, lados não de um processo judicial, mas de um evento [...]”. Assim, da mesma forma, em um primeiro momento, é possível pensar que os participantes da

interação no enunciado fotográfico ocupam lugares (lados/papéis) diferenciados: o de quem fotografa (fotógrafo); o de quem é fotografado (o excluído, a nobreza); o de quem lê, etc.

Todos esses elementos dialogam e interagem no texto contribuindo com a coprodução dos sentidos. Esses elementos multissemióticos precisavam ser observados pelos alunos durante as análises, tais como: o ângulo, as cores, os posicionamentos políticos, históricos e culturais, o cenário os estereótipos sociais, enfim, todos os elementos que, aliados aos recursos verbais, contribuem para a significação do texto. É nesse sentido que Bakhtin vem esclarecer-nos que não somos, ou não podemos ser, interlocutores passivos perante um enunciado, pois, ao depararmos-nos com o tema do mesmo, e não apenas com suas significações, acabamos por fazer parte, naquele momento, do contexto de interação verbal, adotando, assim, uma atitude ativa e produzindo, então, uma resposta “nossa” a esse enunciado. Temos, portanto, uma atitude responsiva diante do que ouvimos e lemos.

Nesse sentido, Van Leeuwen (2006a, 2006b) e Kress (2001, 2006) assumem a posição de que é preciso uma teoria para os novos letramentos com as diversas modalidades da linguagem que traga todos os modos de fazer sentido juntos sob o mesmo campo teórico, como parte de um único campo. Essa teoria é a multimodalidade, que está sendo pouco explorada pelo material do estado de São Paulo.

2.2.4 Leitura de Fotojornalismo

Continuando o nosso trabalho de leitura de textos multimodais, analisaremos a sequência didática apresentada pelo Caderno com o fotojornalismo, essa atividade encontra-se no vol2, do Caderno do aluno, e logo de início logo na primeira observação encontramos um problema nela, as imagens aparecem isoladas, contando apenas com a legenda, e com vaga discussão a respeito do conceito de política, sem que haja um texto jornalístico - notícia que dialogue com ela ou um contexto com as questões anteriores apresentadas no material. Uma sequência didática com fotojornalismo poderia contribuir muito com o desenvolvimento de habilidades de leitura dos textos multimodais, visto que o fotojornalismo é um texto essencialmente multimodal que envolve as linguagens verbal e verbo visual, devendo proporcionar uma perspectiva

discursiva – dialógica, ligada ao ato comunicativo de leitura, porém verificaremos se isso ocorre no Caderno, ou se a atividade com textos jornalísticos se revelam fragmentadas no Caderno, com textos adaptados e diminuídos e, acompanhados de ilustrações meramente decorativas, que não fazem parte da notícia original. De acordo com Oliveira, (2013, p.14), "esses procedimentos descaracterizam o texto jornalístico e prejudicam o entendimento da função da fotografia na notícia, ao sugerir que a foto é substituível e, portanto, dispensável para a compreensão da notícia". Observaremos, também, neste trabalho como a atividade proposta desenvolve as habilidades necessárias para a leitura crítica e responsiva desses estudantes que utilizam esses Cadernos ao longo de sua vida escolar.

A seguir a sequência didática da forma encontrada no material do aluno, perceba que apenas a última imagem apresenta a referência completa.

Leitura e análise de texto

1. Tendo como base o conceito de política estabelecido na atividade anterior, você analisará as imagens a seguir.

Imagem 1



Comício por eleições Diretas Já na Praça da Sé, São Paulo, em 25 de janeiro de 1984

Imagem 2



Na China, manifestante enfrenta, desarmado, uma fileira de tanques na Praça da Paz Celestial, Pequim, em 5de junho de 1989

Imagem 3



A Câmara dos Deputados aprova a abertura do processo de impeachment do presidente da República, Fernando Collor de Mello, em 29 de setembro de 1992 - © Jorge Araújo/Folhapress

Responda a todas as questões a seguir no caderno.

a) A Imagem 1 pode ser compreendida como representativa de um ato político? Por quê?

b) A Imagem 2 pode ser compreendida como representativa de um ato político? Por quê?

c) A Imagem 3 pode ser compreendida como representativa de um ato político? Por quê?

2. Pesquise o contexto histórico da Imagem 1. Quando aconteceu? Onde? Por quê?

3. Pesquise o contexto histórico da Imagem 2. Quando aconteceu? Onde? Por quê?

4. Pesquise o contexto histórico da Imagem 3. Quando aconteceu? Onde? Por quê?

5. Levando-se em conta o conceito de política e as informações históricas pesquisadas, a Imagem 1 continua sendo considerada política? Por quê?

6. Levando-se em conta o conceito de política e as informações históricas pesquisadas, a Imagem 2 continua sendo considerada política? Por quê?

7. Levando-se em conta o conceito de política e as informações históricas pesquisadas, a Imagem 3 continua sendo considerada política? Por quê?

Com esses questionamentos o Caderno inicia a sequência didática para a leitura do texto multimodal fotojornalismo, por meio do qual as fotografias passaram a exercer papel fundamental na circulação dos jornais, uma vez que despertam a atenção dos leitores muito mais do que os textos verbais.

Como falamos anteriormente, apenas a última imagem apresenta a referência completa, revelando uma falha dos autores do Caderno, que deveriam ter o cuidado de trazer ao estudante essas informações importantes de autoria, contexto de produção entre outros aspectos essenciais para a construção de sentido da leitura do fotojornalismo.

A sequência didática de Fotojornalismo inicia com as imagens do *Comício por eleições Diretas Já na Praça da Sé, São Paulo, em 25 de janeiro de 1984, seguida de uma foto da manifestação China, e outra foto da Câmara dos Deputados aprovando a abertura do processo de impeachment do presidente da República, Fernando Collor de Mello, em 29 de setembro de 1992*. O Caderno solicita ao estudante que observe as imagens e considere se elas podem ser compreendidas como representativas de um ato político. Essa é a única alusão ao trabalho com a linguagem visual, mostrando-se superficial, desconsiderando os aspectos que constituem a foto, como por exemplo, os relacionados ao tema, à forma composicional e ao estilo, de acordo com a perspectiva dialógica bakhtiniana e os estudos dos gêneros discursivos e seus suportes.

É importante destacar que no fotojornalismo a informação é transmitida de acordo com a perspectiva do editor e de sua equipe de produção, pois as fotos são elaboradas por um conjunto de profissionais organizados em torno de algumas pautas. Como afirmou Puzzo (2009), “deve-se elevar em consideração, nesse trabalho, o diagramador, ilustrador, fotógrafo, redator entre outros. Cada um desses profissionais está em diálogo permanente com o grupo de modo a compor um enunciado centrado num tema, responsável pela unidade”.

Nesse caso, a fotografia é um dos elementos responsáveis por essa unidade significativa e estabelece as relações de sentido imediato com o contexto, por isso, na segunda questão da sequência, é pertinente a orientação para o aluno pesquisar o contexto histórico da época. No caso da imagem 1, que tem como legenda, *Comício por eleições Diretas Já na Praça da Sé, São Paulo, em 25 de janeiro de 1984*, publicada na internet, pelo fotógrafo Mauricio Simonetti, em Olhar Imagem, há a representação da manifestação de 25 de janeiro de 1984 que marcava a intensificação da campanha das *Diretas Já*. Depois de vinte anos amordaçados, os cidadãos brasileiros saíram às ruas para pedir a volta da democracia ao país. O regime militar estava com seus dias contados. Entre janeiro e abril de 1984, dezenas de comícios foram organizados nas principais cidades brasileiras. O maior deles teve São Paulo como palco. Cerca de 1,5 milhão de pessoas foram ao Vale do Anhangabaú, no centro da cidade. Para Souza (2004, p. 90), “um fotojornalista, no trabalho e fora dele, deve preocupar-se não apenas com os serviços que tem na pauta, mas também com todo evento jornalisticamente relevante que o acaso coloque no seu caminho”. Mais uma vez, vem o reforço da preocupação do repórter fotográfico em ter praticidade e agilidade com o equipamento, porque o visual reforça o enfoque da notícia.

O estudante, ao analisar o fotojornalismo presente em jornais impressos nacionais, deve ser levado a perceber as características importantes de posicionamento político do jornal e a ter a consciência de que a linguagem não verbal, sozinha ou interagindo com a verbal, é trabalhada pelos comunicadores de forma articulada para a manipulação da notícia de acordo com o propósito comunicativo do veículo de comunicação.

As diversificadas estratégias de manipulação utilizadas pelos veículos de informação e os diversos modos de apresentação de notícias e opiniões refletem suas ideologias com o objetivo de influenciar o receptor. Bakhtin evidencia isso (2006, p. 33) quando afirma que “cada campo de criatividade tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira”. Podemos dizer, portanto, que no jornalismo encontra-se uma rica fonte de estudos.

Na imagem 2, cuja legenda diz *Na China, manifestante enfrenta, desarmado, uma fileira de tanques na Praça da Paz Celestial, Pequim, em 5 de junho de 1989*, publicada na internet, mostra uma imagem que se tornaria uma das mais lembradas do século 20, um jovem solitário e desarmado enfrentando uma fileira de tanques de guerra na Praça da Paz Celestial, ou Tian'anmen para os chineses para protestar pela morte do

dirigente comunista reformista Hu Yaobang. Mais de 100 mil estudantes, trabalhadores e intelectuais se uniram em marchas pacíficas pelas ruas de Pequim. Além de liberdade e reformas democráticas, os manifestantes também protestavam contra a corrupção e a inflação resultante da abertura econômica. A repressão foi a resposta do governo chinês, que chamou os pedidos do povo de conspiração revolucionária para derrubar o regime comunista. Na noite de 3 de junho, o exército foi enviado à Praça da Paz Celestial, resultando na morte de mais 800 civis e deixando milhares de feridos. No fotojornalismo não se deve apenas fazer a contextualização, precisa também realizar a leitura dos outros componentes do texto (cores, imagens, letras etc), mas seria importante para a compreensão dos estudantes, que houvesse a leitura de todos esses elementos, o que de fato não ocorre no Caderno do aluno, descontextualizando a sequência.

Além disso, o exercício 5, que propõe ao jovem considerar o conceito de *política* e as informações históricas pesquisadas, para verificar se o conceito de política continua o mesmo. Não há uma adequação da proposta comunicativa para que o estudante perceba todos os elementos que poderiam induzir a resposta possível, como por exemplo, verificação dos tipos gráficos, da iluminação- cenário e ângulo da foto, das cores, do diálogo estabelecido com todos os componentes editoriais, com o contexto no qual a foto o veiculou. Afinal, de acordo com Paes de Barros (2005, p.32), “[...] a leitura é um processo dialógico que promove um encontro entre discursos e enunciados, que acabam por construir conjuntamente os sentidos dos textos”. Pela predominância da linguagem verbo-visual, cujos elementos concorrem na constituição de sentido, nem sempre perceptíveis à primeira vista, pode-se concluir que os fotojornalistas comunicam muito mais do que se supõe e acabam criando uma rede intrincada de sentidos possíveis.

Nessa perspectiva, uma fotografia protagoniza a notícia quando é ela que agenda a matéria, quando pesa nela o valor notícia da imagem, quando, por meio da imagem, o fotógrafo se comunica com os leitores:

Comunicar é tornar possível que homens reconheçam outros homens em um duplo sentido: reconheçam seu direito a viver e a pensar diferente, e reconheçam a si mesmos nessa diferença, ou seja, que estejam dispostos a lutar a todo momento pela defesa dos direitos dos outros, já que nesses mesmos direitos estão contidos os próprios (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 70-71).

É possível, por meio de uma fotografia, sensibilizar o leitor para uma realidade que se pretende transmitir. Desse modo, elaborar exercícios apenas de contextualização não é significativo para o desenvolvimento das competências leitora e escritora desses textos e de todas as suas modalidades de linguagem, embora o contexto também seja importante. Além disso, parafraseando Puzzo (2009, p.64), a fotografia é um dos grandes suportes para dar ao fato noticiado o teor de veracidade às informações. Entretanto, apesar desse recurso inquestionável de comprovação, a foto expressa, tanto pelo enquadramento como pelo recorte do real feito pelo fotógrafo, um ponto de vista. E esse ponto de vista compõe o sentido do texto. A fotografia está situada em determinado espaço e tempo, portanto traz as marcas desse contexto. Segundo Kossoy (2002), para obter seu potencial informativo, é preciso reestabelecer os laços com o contexto em que a fotografia foi produzida, recuperando os fragmentos na trama histórica em seus múltiplos desdobramentos sociais, políticos, econômicos, religiosos, culturais. Assim, é preciso desmontar os elementos que a constituem no processo criativo, que nada tem de inocente. Entretanto, a leitura desses elementos também está condicionada pela visão de mundo do leitor, do espaço social em que se encontra situado, em que pesem os artifícios de elaboração do enunciador.

Outro aspecto importante, desconsiderado na atividade, foi o texto-legenda que é uma ampliação da legenda e contém as principais informações sobre o assunto e pode também funcionar como a chamada para uma matéria no interior do jornal. Legenda é uma frase curta, enxuta, que normalmente cumpre duas funções: descreve a ilustração, empregando de preferência o verbo no presente, e também dá uma informação sobre o fato veiculado na notícia. Há jornais e revistas que têm por norma não colocar ponto final do texto que compõe a legenda (MARTINS, 1997, p.47). O texto (legenda ou texto-legenda) que acompanha uma fotografia é de extrema importância para que o leitor se interesse pelo conteúdo completo da matéria.

Assim, algumas questões deveriam ser discutidas com os estudantes, como por exemplo, o estilo da imagem, ou melhor, que a escolha das linguagens textual e visual dependerá dos interlocutores (idade, sexo, classe social, etc.) e dos apelos a serem utilizados pelo jornal. Nesse caso, o visual e o verbal constroem os efeitos de sentido juntos. Não se pode tirar a frase ou analisar somente a frase, a escrita, ou a legenda, orientando ou desorientando a interpretação do espectador com relação ao produto social. De acordo com Dionísio (2011, p.150), “os alunos aprendem melhor através de palavras e imagens do que de imagens apenas”.

Logo, percebe-se que o material, ao repetir os mesmos exercícios para todas as imagens apresentadas, pouco contribui para o trabalho de leitura dos textos multimodais. Sabendo que nesse tipo de sequência não se pode ficar restrito ao trabalho com os elementos textuais gramaticais e de conteúdo temático do texto. Ou seja, não se deve utilizar os textos multimodais, como tiras, charges, propagandas, fotojornalismo, etc., como pretexto para discutir apenas os aspectos gramaticais ou isoladamente os aspectos visuais. É necessário o desenvolvimento da capacidade leitora e escritora desses textos, de maneira integral, levando em consideração o contexto-histórico e todos os aspectos composicionais do texto (tema, estilo etc).

Considerações Finais

Nesta pesquisa tivemos como objetivo o trabalho de leitura dos textos multimodais, como fotojornalismo, charge, tirinha e propaganda, no ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, especialmente com relação à formação para a leitura desses textos multimodais inerentes à sociedade atual, nos Cadernos de Língua Portuguesa, referentes ao 9º ano, do Ensino Fundamental II, com validade de 2014 a 2017. Nosso problema de pesquisa, era verificar se as atividades do Caderno apresentam uma proposta de leitura da linguagem verbo-visual sob a perspectiva dialógica da linguagem dos textos que as representam e dos gêneros que as constituem. Para discutir essa questão foram selecionadas, como objeto de análise, uma atividade com a charge, outra com a propaganda, uma de fotojornalismo e outra leitura de imagens. As análises foram feitas tendo em vista, que é na materialidade da linguagem verbo-visual, que se articulam informação e opinião, expressas no tema, na forma composicional e no estilo, bem como as relações dialógicas que os dois enunciados mantêm entre si, com o(s) leitor(es) presumido(s) e com o contexto sócio histórico. Para realizar essa investigação, buscamos um aporte teórico em Bakhtin (2003), para os letramentos, multiletramentos e multimodalidades está à luz de Street (2014), Soares (2014), Kleiman (2008; 2008b; 2009; 2010), Rojo (2009; 2012; 2013; 2015), Dionísio (2011) e Bazerman (2007; 2011). Ao longo da conclusão precisa retomar os caminhos da pesquisa. Citar as principais teorias e metodologia de trabalho.

Na atualidade, a escola, em todos os níveis, precisa olhar para as atividades realizadas pelos sujeitos tanto dentro como fora do espaço educativo, a fim de possibilitar-lhes melhores usos das múltiplas linguagens. Deve haver lugar na sala de aula para o plurilinguismo, para a multissemiótica e para as diferentes ideologias e culturas, por isso houve a necessidade do Grupo de Nova Londres (GNL), Connecticut (EUA), em 1996 propor a Pedagogia dos Multiletramentos.

As práticas escolares até pouco tempo restritas ao texto verbal poderiam abarcar essas “novas” semióticas, (cores, símbolos, imagens, sons, fotografias etc). A vida contemporânea exige a capacidade de leitura do visual, do auditivo, do gestual e do espacial, ou seja, as habilidades previstas na Pedagogia dos Multiletramentos.

O trabalho com os gêneros discursivos não pode ficar restrito ao trabalho com os elementos textuais gramaticais e de conteúdo temático do texto, por isso não se pode utilizar os textos multimodais que compõem os diversos gêneros, como tiras, charges, propagandas etc., como pretexto para, apenas, adquirir esses conhecimentos. É necessário o desenvolvimento da capacidade leitora e escritora desses gêneros perpassando por suas diversas linguagens e sentidos.

Como considerou, Gaydeczka (2007, p. 114);

o tratamento com o texto na sala de aula exige que todos os domínios envolvidos na constituição do gênero discursivo – domínios sociais de produção, de circulação e recepção, domínios semânticos, semióticos e pragmáticos – sejam estudados a fim de que as atividades de leitura proporcionem condições para que os alunos compreendam. (GAYDESCZKA, 2007, p.114)

No que se refere ao Caderno do aluno de língua portuguesa do estado de São Paulo, vimos que suas atividades não contemplam a contento o trabalho com os textos multimodais presentes nos gêneros estudados. Apesar de apresentar uma diversidade razoável de textos multimodais (charge, música, vídeo, propaganda, imagens), os abarcam com certa superficialidade, principalmente no que diz respeito ao trabalho de formação de leitores desses textos associados à linguagem não verbal. A maior parte das atividades dos Cadernos não mobiliza as capacidades leitoras em sua amplitude, visto que não valoriza, nos exercícios, a inter-relação entre os elementos verbais e não verbais – principalmente não ensina o aluno a atribuir significado aos elementos não verbais presentes no material. Ou seja, não explora em profundidade todos os componentes do texto.

Analisando o material vimos que o trabalho de leitura com o gênero charge não contextualiza para o estudante as questões históricas necessárias à melhor compreensão do texto, o material nem sequer apresenta ao aluno a obra de *Delacroix*, utilizada como referência da charge, apenas a cita, talvez na perspectiva de que o professor terá tempo de pesquisar e trazê-la impressa aos estudantes, ou ainda, que os próprios adolescentes terão condições de pesquisá-la e compará-la com a charge, ocasionando um problema para a construção de sentido desse gênero discursivo.

E os problemas continuam, nas sequências didáticas posteriores os Cadernos também comprometem o trabalho com os textos multimodais ao trabalhar uma propaganda do metrô desrespeitando os aspectos composicionais, esquecendo-se de que uma propaganda visa persuadir o interlocutor, não só por meio dos diversos recursos semióticos utilizados, como também do jogo com a linguagem (recursos estilísticos e figuras de linguagem, etc.), porém isso não ocorre por meio dos elementos isolados, mas é no conjunto que se constrói o sentido.

Nesse sentido, os autores do material não estão preparando o aluno para interagir com todos os componentes códigos e linguagens dos textos que fazem parte do seu cotidiano, deixando de prepará-los para adequar-se às situações comunicativas nas quais esses textos estão presentes, em que há a necessidade de construir o sentido a partir do diálogo entre as diversas modalidades da linguagem. A maior parte das atividades apresentadas nos Cadernos não aborda a questão da leitura e produção textual que considerem, de um modo significativo, a imagem ou os textos multimodais. Os aspectos positivos dos Cadernos são os diversos gêneros discursivos apresentados e o estudo dos aspectos linguísticos contextualizados. Após as análises dos Cadernos concluímos, que o material pouco favorece o trabalho com os a multimodalidade na escola e contribui elementarmente para a construção das competências necessárias a fluência leitora de textos não verbais, utilizando esses gêneros como pretextos pra trabalhos isolados de gramática, semântica, morfologia e sintaxe.

Essa pesquisa levou em consideração o fato de os PCN's reconhecerem os textos multimodais, como charge, tiras, imagens como meios que possibilitam ao aluno uma integração com a diferentes áreas do conhecimento , com os variados modos de linguagem, e o desenvolvimento de habilidades interpretativas (visuais e verbais). Espera-se que o trabalho contribua para que os docentes que o consultem possam ampliar e melhora as suas práticas de leitura dos textos multimodais em sala de aula e, assim contribuir para a formação de leitores proficientes nas escolas públicas do estado de São Paulo.

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, M. F. **As multifacetadas da leitura**: A construção dos modos de ler. Graphos. João Pessoa, v. 10, n. 1, 2008.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.263-306.

_____. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: A teoria do romance. 2 ed. Trad. Aurora Fornoni Bernardi et al. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAZERMAN, C. **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro ao quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

BUZATO, M. E. K. **Inclusão digital como invenção do cotidiano**: um estudo de caso. Revista Brasileira de Educação, v.13, n.18, p. 325-342, 2008.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

CRISTOVÃO, V. L. L. O gênero quarta-capa no ensino do inglês. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & Ensino**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARXOSKI, B.G. e BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011, p.138-152.

_____. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais** / Angela Paiva Dionisio [org.]. - Recife: Pipa Comunicação, 2014.

_____. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, CLÉCIO. (org) **MÚLTIPLAS LINGUAGENS PARA O ENSINO MÉDIO**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FUJISAWA, K. S. **Gêneros da Propaganda em Livros Didáticos da Língua Portuguesa**. Monografia. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2011.

GAYDECKA, B. **A multimodalidade na reportagem impressa**. Estudos Linguísticos XXXVI(3), setembro-dezembro, 2007. p. 115 / 115

HENDGES, G.R. Procedimentos e categorias para a análise da estrutura textual de gêneros. In: MOTTA-ROTH, D.; CABAÑAS, T.; HENDGES, G.R. (Orgs.). **Análises de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas**. 2 ed. Santa Maria: Editora do PPGL, 2008. p.101-129.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1985.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes. 1996.

_____. **Oficina de leitura**. 13ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

KOCH, I. G. V. ; E, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009/2015.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F. e A.C. BENTES. (Orgs.) **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. v.3. São Paulo: Cortez, 2007.

KOSSOY, B. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2002.

KRESS, G. **Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom**. London and New York: Continuum, 2001a.

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

_____. **Reading images: the grammar of visual design.** London; New York: Routledge, 2006 [1996].

LEFFA, V. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sangra Luzzatto, 1996.

LEMKE, J. L. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias.** *Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas*, n. 49.2, p.455-479, 2010.

LOPES-ROSSI, M. A. G. A formação do leitor proficiente e crítico a partir de características específicas dos gêneros discursivos. **Intercâmbio**, São Paulo: PUC/SP, vol. 14, 2005 a.

_____. Gêneros textuais: reflexão e ensino. In: KARXOSKI, B.G. & BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011, p.71-82

MAGALHÃES, M. OLIVEIRA. A colaboração crítica como categoria de análise da atividade docente. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. *Questões de método e de linguagem na formação docente.* São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, Denis. *Por uma outra comunicação: mídia, mundialização e poder.* Rio de Janeiro: Record, 2003.

MARTINS, M. S. C. Os gêneros do discurso e o ensino de língua portuguesa. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/artigos/pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2016.

MEURER, J.L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J.L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos , debates** . São Paulo: Parábola Editorial, 2000, p. 81- 106.

OLIVEIRA, D. M. **Gêneros multimodais e multiletramentos em sala de aula: novas práticas de leitura na sala de aula.** Itabaina/SE: VI Fórum identidades e alteridades e II Congresso Nacional de Educação e Diversidade, 2013.

PAES DE BARROS, C.G; COSTA, E.P.M. **Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual?** *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 184-205, Ago./Dez. 2014.

PUZZO, M. B. **Gêneros discursivos capas de revista.** Revista Caminho da Linguística Aplicada. Vol. 1, Nº1, Taubaté, p.63-71, 2009.

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

ROJO, R. H. R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

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

_____. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. **Gêneros do discurso e gêneros textuais:** questões teóricas e aplicadas In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), *Gêneros: teorias, métodos, debates.* São Paulo: Parábola, 2005.

SÃO PAULO. **Caderno do aluno – Língua Portuguesa, Ensino Fundamental II, 9º Ano,** Secretaria da Educação. Coordenadoria Geral, Maria Inês Fini, São Paulo, SEE, 2014.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo.** Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Secretaria da Educação. Coordenadoria Geral, Maria Inês Fini, São Paulo, SEE, 2008.

SILVINO, F. F. **Letramento Visual.** In: Anais dos Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC – I STIS, 2012.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3.ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2014.

SOLE, I. **Estratégias de Leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, J P. **Fotojornalismo**: Introdução à História, às Técnicas e à Linguagem da Fotografia na Imprensa. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VERGNANO-JUNGER, Cristina. **Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da Internet**. Calidoscópio, vol. 8, n. 1, p. 24-37, jan/abr. 2010.