Do ensino de gramática à análise linguístico-visual: uma reflexão acerca de atividades com textos multimodais em livros didáticos do ensino médio

From grammar teaching to linguistic-visual analysis: an reflection of activities with multimodal texts in High-school textbooks

Andreia de Fátima Rutiquewiski*
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Curitiba, Paraná, Brasil

Luciana Pereira Silva**
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Curitiba, Paraná, Brasil

Aneliana da Silva Prado***
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Curitiba, Paraná, Brasil

Resumo: Este artigo investiga, em livros didáticos do ensino médio, como ocorrem as práticas de análise linguística em textos multimodais (que, para adequação ao objeto, propõe-se a nomenclatura *análise linguístico-visual*). Essa prática, segundo a literatura, deve subsidiar as aulas língua materna e ocorrer em atividades de leitura e/ou escrita de textos, em substituição a um ensino centrado apenas na gramática tradicional. Para o estudo, foram realizadas pesquisas de caráter documental (documentos oficiais de ensino) e bibliográfico (BAKHTIN, 2006; MENDONÇA, 2006; DIONÍSIO 2011, 2014). Em seguida, a partir da literatura, efetivou-se um trabalho analítico-comparativo dos materiais didáticos. Os resultados confirmam que há um privilégio da exploração dos aspectos verbais em detrimento dos não-verbais, embora um dos dois manuais didáticos tenha apresentado importante parcela de textos em que há exploração de ambos os aspectos. Propõe-se, para a categorização do *corpus*, a formação de quatro categorias de análise: 1) texto como pretexto; 2) texto em que apenas os aspectos verbais são explorados; 3) texto em que os aspectos verbais e apenas alguns/poucos não-verbais são explorados; e 4) texto em que os aspectos verbais e não-verbais são explorados.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de língua materna. Análise linguística. Análise linguístico-visual. Texto multimodal. Livro didático.

Abstract: This article investigates, in high-school textbooks, how the practice of linguistic analysis occurs in multimodal texts (which, to suit the object, proposes the nomenclature linguistic-visual analysis). This practice, according to the literature, must subsidize the mother tongue classes and take place in activities of text reading and/or writing, supplanting a teaching style centered only in traditional grammar. For the study, researches of documentary (official teaching documents) and bibliographic nature (BAKHTIN, 2006; MENDONÇA, 2006; DIONÍSIO 2011, 2014) were carried out. Subsequently, from the literature, a comparative-analytical work was

* Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná, professora adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: andreiaruti@gmail.com.

** Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná, professora titular da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: silvapereiralu@gmail.com.

*** Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (2013) e graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2017). E-mail: anelianaprado@gmail.com.

put into practice within the teaching materials. The results confirm that there is a privilege on the exploitation of verbal aspects over the non-verbal ones, although one of the two teaching manuals has presented an important portion with texts exploring both aspects. For the corpus categorization, the formation of four categories of analysis is proposed: 1) text as a pretext; 2) text in which only verbal aspects are explored; 3) text in which verbal aspects and only a few non-verbal aspects are explored; and 4) text in which verbal and non-verbal aspects are explored.

Keywords: Mother tongue teaching-learning. Linguistic analysis. Linguistic-visual analysis. Multimodal text. Textbook.

INTRODUÇÃO

No cenário do ensino de língua materna no Brasil, recomendam-se propostas metodológicas baseadas nos pressupostos do sociointeracionismo discursivo, que compreende a língua como interação verbal e como ato dialógico. Essa concepção de linguagem, que tem como fundamento teórico as reflexões do Círculo de Bakhtin, é a que norteia os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) e seus documentos adjacentes (BRASIL, 2002, 2006).

Como propõe o Círculo de Bakhtin (1999[1973]), a verdadeira substância da língua é o fenômeno social da interação verbal, que é realizada por meio da enunciação ou das enunciações. Dessa forma, a língua está em constante evolução, assim como estão os processos de interação humanos. Bakhtin defende que a língua, para cumprir sua função social, organiza-se em gêneros relativamente estáveis que se materializam em textos orais e escritos (BAKHTIN, 1992[1979]).

A partir dessa concepção, o ensino de língua materna, como um todo, passou por um redimensionamento no sentido de que as práticas de língua(gem) devem ocorrer por meio da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística. Essa última, em particular, trouxe uma mudança significativa, pois tirou o foco da gramática tradicional (normativa/prescritiva/conceitual), propondo o trabalho com o texto e reflexões sobre pontos amplos, como, por exemplo, coesão e coerência internas, adequação do texto em relação aos objetivos pretendidos e aos recursos expressivos utilizados (GERALDI, 2001[1984]). Esse eixo passou a motivar a reflexão sobre o uso da linguagem em seus variados níveis e em diferentes situações, extrapolando, assim, o nível da palavra e da frase, principais unidades de análise no estudo gramatical.

É importante lembrar aqui que as práticas discursivas abarcam não apenas os textos escritos e orais, mas também a integração da linguagem verbal com outras linguagens (multiletramento¹) e que a habilidade de leitura e de escrita adequadas dessas múltiplas linguagens assegura a inclusão do aluno nas práticas sociais, em razão de alterar “seu

¹ Multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. Assim, as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpoem em nossas rotinas diárias (DIONISIO, 2014, p. 41). Não é o foco deste trabalho discutir o conceito de multiletramento, embora reconheçamos sua amplitude. Para maiores informações, sugerimos a consulta de Rojo (2016).

estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos” (SOARES², 1998, p. 18, *apud* PARANÁ, 2008, p. 51).

Nesse sentido, é fácil verificar que os avanços tecnológicos interferiram significativamente nos modos de leitura e escrita na atualidade, promovendo o surgimento de novos gêneros textuais, como *blogs*, *tweets* e *posts*, por exemplo, e a ampliação do próprio conceito de texto como entidade multifacetada conectada a conhecimentos diversos, independentemente de sua extensão ou suporte (KOCH & ELIAS, 2016). Com esse olhar sobre o texto, a noção de multimodalidade encontra espaço.

Compreender o texto como multimodal implica considerar a) que as ações sociais são fenômenos multimodais; b) que os gêneros textuais orais e escritos são multimodais; c) que o grau de informatividade visual dos gêneros textuais da escrita se realiza em um contínuo; e que d) existem novas formas de interação entre leitor e texto resultantes da íntima relação entre discurso e inovações tecnológicas (DIONÍSIO, 2011). Em relação a isso, Dionísio (2011) argumenta ainda que com a expansão da mídia digital, os conceitos de *escrita* e de *leitura* precisam ser repensados juntamente com as práticas pedagógicas que são decorrentes desses conceitos. Diante disso, promover a interação por meio das diversas práticas sociais da linguagem inclui a compreensão do texto como multimodal e, portanto, sugere a necessidade de trabalhar numa perspectiva de multiletramento.

Observa-se, entretanto, que o ensino de LP não tem acompanhado a rapidez dessas mudanças dos modos de leitura e de produção textual elaborados em contextos de produção real e, comumente, continua privilegiando ainda o ensino do texto verbal, da língua escrita e oral (SANTOS & SOUZA, 2008; SANTOS, 2012). Em se tratando dos materiais, em especial o livro didático (LD) – reconhecido como o principal artefato metodológico que embasa o planejamento das aulas e norteia o ensino de LP (VIEIRA et al., 2007), nota-se que ele é um exemplo dessa mudança deixando de ser de monocromático para apresentar, além da linguagem verbal, grande quantidade de imagens, cores e recursos gráficos. Além disso, a inserção de gêneros multimodais no ensino de LP motivada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1998), que direcionam para a inserção de gêneros diversos no ensino de língua materna, tem sido um dos componentes de análise para aprovação do LD pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (MAROUN, 2006). Essa inclusão, porém, tem acontecido de forma ainda precária, havendo atividades que, muitas vezes, privilegiam os componentes linguísticos em detrimento dos imagéticos, em que o texto é usado apenas como pretexto para o estudo dos componentes gramaticais (MAROUN, 2006).

Nesse sentido, na prática docente, ao se deparar com a necessidade de trabalhar com textos multimodais e de atender à demanda de formação de seus alunos, o professor tem como fonte de consulta imediata o LD que se constitui como um dos elementos básicos na organização e realização do trabalho docente, além de, muitas vezes, ser o

² SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

suporte único ou suplementar de textos de leitura disponível (VIEIRA et al., 2007; BATISTA, ROJO & ZÚÑIGA, 2008). E a depender da proposta do LD, é possível que apareça o problema de qual abordagem far-se-á ao texto e do texto: se ele será o objeto de reflexão como propõe a AL (ou seja, levando em conta todos os seus níveis constitutivos) ou se ele será usado como pretexto para o estudo apenas da linguagem verbal, da gramática e/ou de elementos isolados.

Dessa forma, observando-se que a abordagem do texto visual em relação ao verbal varia desde a meramente ilustrativa até a totalmente integrada de modo a também compor o sentido do texto (MAROUN, 2006; VIEIRA et al., 2007) e considerando a forte influência e direcionamento que o LD promove na atuação pedagógica (SILVA & RODRIGUES, 2015; VIEIRA et al., 2007), este trabalho tem como objetivo identificar e categorizar a presença de análise linguística (AL) – ou reflexão - de textos multimodais em manuais didáticos. Além disso, buscou-se apresentar teoricamente as concepções de AL e de texto multimodal para, em seguida, identificar e selecionar os gêneros multimodais presentes nos livros didáticos (LD) *Vozes do Mundo: Literatura, Língua e Produção de Texto* (ABREU-TARDELLI; ODA; TOLEDO, 2013, vol. 1) e *Português: linguagens* (CEREJA, 2013, vol. 1) e, posteriormente, analisar o tratamento linguístico e/ou visual de alguns desses exemplares.

Para tanto, este trabalho organiza-se da seguinte forma: inicialmente, a fundamentação teórica apresenta alguns pressupostos da concepção de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Brasil proposta pelos documentos oficiais e, em seguida, os princípios e objeto da prática de análise linguística como concepção sobre a língua são expostos. Considerando o escopo deste trabalho, o conceito de texto multimodal é examinado com ênfase na relação entre a proposta de ensino-aprendizagem de gêneros textuais por meio da análise linguística, especialmente, no que se refere ao texto multimodal. Em seguida, apresenta-se a metodologia adotada neste estudo, por meio da qual foram produzidas categorias de análise dos livros didáticos em foco e cujos resultados permitiram a reflexão proposta nas considerações que encerram este trabalho.

2 ENSINO-APRENDIZAGEM REFLEXIVO DE LÍNGUA MATERNA

O ensino de LP é proposto visando competências e habilidades a serem desenvolvidas, ao longo do Ensino Médio, na e por meio da aprendizagem da língua, que não representam um limite, mas sim um conjunto de conhecimentos sem os quais o aluno poderia ter dificuldades para continuar os estudos e até mesmo participar da vida social ativamente (BRASIL, 2000). Como é apontado nos PCNEM, “no mundo contemporâneo, marcado pelo apelo informativo imediato, a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas [...] é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada.” (BRASIL, 2000, p. 6).

Marcuschi (2008, p. 64) define a língua como “uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas”. Essa perspectiva social e dialógica da linguagem é basilar no ensino de LP e implica que a mobilidade, a dinâmica,

a fluidez e a imprecisão dessa linguagem determinem a relativa estabilidade do objeto de ensino da língua – o texto, o que lhe fornece flexibilidade e liberdade de inovação.

Por isso, é possível observar que alguns gêneros textuais vão sofrendo adaptações, e sendo transformados, renovados, multiplicados ou até mesmo criados conforme a necessidade que os homens têm de se comunicar entre si, considerando que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 1992[1979], p. 261).

O gênero, nesse caso, refere-se a “modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem” (MARCUSCHI, 2008, p. 84), tratando-se, portanto, de uma prática social e textual-discursiva, que é materializado no e por meio do texto. O texto, por sua vez, é um “*sistema de conexões entre vários elementos* tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações, etc.” que é construído, por meio de aspectos linguísticos e não linguísticos, sendo, portanto, sempre interativo e, normalmente, multimodal (MARCUSCHI, 2008, p. 80).

Desse modo, o domínio dos diferentes textos, bem como das formas em que ele se materializa e em que o sujeito o acessa - a oralidade, a leitura e a escrita - é a meta e também a condição para a atuação social do aluno. Nesse âmbito, em paralelo com as práticas de leitura e de produção textual, preconiza-se um ensino reflexivo, analítico, indutivo e articulado a respeito dos elementos e níveis constitutivos dos textos. De acordo com os documentos de ensino (BRASIL, 1998, 1999, 2000, 2006.), essa prática que explora as dimensões textuais recebe a denominação de “Reflexão ou Análise Linguística”(AL).⁴

Na década de 1980, em um contexto de resultados insatisfatórios no ensino da Língua Portuguesa e a partir de uma postura crítica do ensino focado nas terminologias gramaticais, João Wanderley Geraldi, linguista e professor brasileiro, foi quem primeiro empregou, no Brasil, o termo “análise linguística” (doravante AL) para conceituar a, então, recente prática pedagógica que se propôs como alternativa ao ensino tradicional de língua materna vigente (KEMIAC & ARAÚJO, 2010). Segundo Geraldi,

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se a higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se às “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (2001[1984], p. 4).

Essa proposta concebe as práticas de linguagem como o principal objeto de estudo no ensino de LP e o texto como o suporte fundamental por meio do qual esse objeto se expressa. Ela propõe uma análise sobre o texto (sua estrutura e funcionamento) e não mais sobre frases ou palavras descontextualizadas, como propunha o ensino tradicional de LP pautado na gramática à época ensinada na escola (que poderíamos nomear como

“gramática conceitual”). A AL³ denomina uma concepção de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua no tratamento escolar dos fenômenos gramaticais, textuais, discursivos e também normativo, visando contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura/escuta, produção de textos escritos e orais e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos (MENDONÇA, 2006).

Bezerra e Reinaldo (2013) apontam três tipos de atividades relacionadas ao ensino de LP que substituem a classificação e a identificação da gramática tradicionalmente ensinada na escola pela reflexão linguística: as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas⁴. As atividades linguísticas são referentes às atividades de leitura/escuta e produção oral e escrita; as epilinguísticas são aquelas que familiarizam o aluno aos fatos da língua e às operações que ele realiza a respeito da própria linguagem; e, por fim, as metalinguísticas são aquelas relacionadas à análise e reflexão voltada para a descrição, categorização e sistematização dos conhecimentos (BRASIL, 1998; MENDONÇA, 2006).

Adicione-se a isso, o fato de que, ao compreendermos a língua como “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 61) e ainda que a Análise Linguística é realizada a partir do texto, entendido como evento interativo “construído numa orientação *multissistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não-linguísticos no seu processamento” (MARCUSCHI, 2008, p.80), deparamo-nos com o estudo de um objeto flexível, heterogêneo e mutável ao longo do tempo. Compreende-se, assim, que o texto não traz apenas implicações linguísticas, mas também extralinguísticas no que se refere à sua produção e leitura, por isso, torna-se necessário desenvolver habilidades de produção e de compreensão de textos como um todo. Nesse caminho, a reflexão textual, recomendada pelos documentos oficiais de ensino, não deve priorizar somente o elemento verbal, mas também o não verbal, com vistas à compreensão de seu uso, objetivo e funcionamento; daí a emergência da substituição da gramática conceitual em favor da análise linguística.

A partir dessa compreensão, torna-se pertinente a reflexão sobre o conceito de texto multimodal, que está intimamente ligado aos elementos multifuncionais que compõem o texto (MARCUSCHI, 2008). Surge também questionamentos a respeito da junção das noções expressas pelas palavras *texto* e *multimodal*. Seria suficiente utilizar apenas a palavra *texto*? Ou haveria a necessidade de utilizar *texto multimodal*? Todo *texto* não seria, em essência, *multimodal*? E ainda, se o objeto da AL é o texto, seria pertinente chamar de

³ Ao contrário do que possa parecer à primeira vista, a adoção da AL no ensino de língua portuguesa não exclui o ensino da gramática da sala de aula. Ao contrário, os estudos gramaticais são realizados de outra forma e a partir de outro ponto de vista, principalmente, no que diz respeito aos objetivos do ensino, que promove reflexão a respeito do conteúdo ensinado (MENDONÇA, 2006).

⁴ A proposta de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas apresentada, inicialmente, por Carlos Franchi (1988) é mencionada e utilizada em diversos documentos que orientam a prática de ensino de LP, sendo o principal, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* - PCN. Maiores informações podem ser encontradas em: FRANCHI, Carlos. **Criatividade e Gramática**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1988.

análise *linguística* o estudo do texto multimodal? Para tentar responder, ou pelo menos, suscitar reflexões a respeito dessas indagações, a seção seguinte abordará alguns estudos a respeito do texto multimodal para, posteriormente, refletir sobre a sua relação com a AL.

2.1 O TEXTO MULTIMODAL

A linguagem é o meio pelo qual interagimos no mundo e com o mundo, sendo que a linguagem verbal tem sido considerada dominante na cultura ocidental, na qual a escrita é mais privilegiada do que a fala e outros modos semióticos, como ilustrações, por exemplo, (MAROUN, 2006). Essa dominância do aspecto verbal da linguagem sofreu influência do surgimento e ampliação dos meios de comunicação que, massivamente, passaram a utilizar linguagem visual em jornais, revistas, propagandas, Internet e televisão. Assim, conforme expõe Maroun (2006), essa profusão de textos que empregam mais de uma modalidade semiótica em sua composição, como por exemplo, palavra e imagem, provocou o nascimento dos estudos acerca dos textos multimodais.

A respeito dessa mudança no papel que a imagem passou a ocupar no texto – de acessório à parte essencial –, Vieira *et al.* (2007, p. 29) chama atenção para uma característica importante dos textos imagéticos ao afirmar que

a imagem impõe domínio próprio devido a sua relevância no mundo contemporâneo e, de certa forma, torna-se invasora da vida das pessoas, pois mesmo quando não as queremos as imagens invadem todos os espaços de nossa vida de modo rápido e dominador. O que quero dizer é que podemos ler ou não os textos escritos, mas é mais difícil escaparmos da sedução dos textos imagéticos, manifestada pelo tamanho da imagem, pelo movimento, pela cor e pela beleza. Um fato ou outro sempre atrairá nosso olhar e nos aprisionará.

Assim, a observação da relevância da iconografia na sociedade atual, somado a sua influência sobre o seu leitor, demonstram a importância de atentar-se a esse discurso que, até um tempo recente, recebia um *status* de um segundo plano nas pesquisas linguísticas em geral (MAROUN, 2006). Nesse sentido, os estudos que envolvam a multimodalidade textual destacam-se como necessários e relevantes.

A partir de Carey Jewitt, Dionísio (2014) apresenta o conceito de multimodalidade como uma abordagem interdisciplinar que compreende a comunicação e a representação que não envolve apenas a língua, mas também a análise de aspectos visuais, auditivos, corporificados e espaciais da interação e dos ambientes, e da relação entre eles. Os estudos sobre o tema têm sido desenvolvidos nas últimas décadas e tratam sistematicamente das mudanças na sociedade, por exemplo, relacionadas às novas mídias e tecnologias.

Observa-se, assim, que a multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros e é nele o lugar e meio onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados, sendo que são as possibilidades de arranjos entre os modos que criam os sentidos do texto (DIONÍSIO, 2014). Nesse sentido, esclarece-se que a multimodalidade não se restringe aos textos contemporâneos nem muito menos são sinônimos daqueles produzidos e/ou divulgados

pelas/nas mídias digitais. Além disso, quando se fala dos aspectos visuais, a autora esclarece que não se trata simplesmente de fotografias, telas de pintura, desenhos ou caricaturas, mas também da disposição gráfica de um texto no papel ou em uma tela de computador. Já no texto oral, os gestos, as expressões faciais, os movimentos corporais, a forma de sorrir fazem parte da organização multimodal dos gêneros orais, por exemplo, (DIONÍSIO, 2011).

Segundo Dionísio (2007, p. 178), “referimo-nos à multimodalidade discursiva como um traço constitutivo a **todos** os gêneros textuais escritos e orais”, o que implica que “recursos visuais e verbais precisam ser vistos como um todo, no processamento dos gêneros textuais”. A autora continua explicitando o seguinte

Ao participarmos de uma interação oral, na sua mais primitiva forma (uma conversa espontânea) ou em uma forma mais sofisticada mediada por recursos da tecnologia (bate-papo virtual), estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Ao lermos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista, ou na tela de um computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.” (DIONÍSIO, 2007, p. 177-178)

Contudo, deve-se observar que “todos os gêneros textuais escritos são multimodais, mas nem todos os gêneros visuais são multimodais” (DIONÍSIO, 2007, p.185). É importante esclarecer que “ao concebermos os gêneros textuais como multimodais, não estou atrelando os aspectos visuais meramente a fotografias, telas de pinturas, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também à própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela de computador” (DIONÍSIO, 2007, p.192).

A definição de texto multimodal apresentada por Kress e Van Leeuwen (1996 citado por MAROUN, 2006, p. 44), bastante referenciada na literatura consultada, explica que o texto multimodal é “aquele cujo significado realiza-se por mais de um código semiótico”. Torreão também expõe que

Para a semiótica social, o texto por si é multimodal, ou seja, também se compõe por mais de um modo de representação. Numa página, por exemplo, além da linguagem escrita, outras formas de representação, como a diagramação, o formato e a cor das letras, a qualidade do papel, entre outros elementos, contribuem e interferem no sentido do texto” (TORREÃO, 2014, p. 24).

Observa-se, assim, que em razão dessa ampla definição de multimodalidade textual, torna-se difícil encontrar textos compostos por somente uma modalidade (ROJO, 2016). Por essa razão, para fins da análise proposta neste trabalho, apresentada posteriormente, optamos por restringir o conceito de texto multimodal para aquele em que o texto impresso apresenta linguagem verbal e não verbal (imagem) concomitantemente e não de forma paralela. Os aspectos referentes à diagramação, arranjo de cores, formato das letras, dentre outros aspectos afins a esses, não serão objeto de atenção nas análises, embora

reconheçamos o papel importante desses elementos modais na produção e para a compreensão do texto.

2.2 O TEXTO MULTIMODAL E A ANÁLISE “LINGUÍSTICA”

A partir do exposto anteriormente, torna-se possível corroborar com a afirmação de Dionísio (2006, p. 131) de que “imagem e palavra mantém uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada” e que, diante disso, “a abordagem de um texto extrapola os recursos linguísticos escritos estáticos, ou seja, as escolhas linguístico-discursivas” (DIONÍSIO, 2014, p.44). Assim, observa-se que o processamento tanto do texto oral quanto do texto escrito exige atividades que vão além da palavra, uma vez que a construção de sentido resulta da combinação dos recursos visuais e verbais (DIONÍSIO, 2014).

Some-se a isso ainda a multiplicidade de “arranjos não padrão que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico”, o que promove uma mudança, inclusive, no modo de ler um texto (DIONÍSIO, 2011, p. 139). Tal mudança gera a necessidade ainda mais urgente de, na sociedade contemporânea, incorporar à prática do letramento da escrita (do signo verbal) a prática de letramento da imagem (do signo visual) - uma vez que, como já exposto, a multimodalidade é traço essencial do discurso oral e escrito (DIONÍSIO, 2011).

Por sua vez, a prática de análise linguística, ao tomar como unidade privilegiada de estudo o texto, e propor-se como mecanismo de ensino-aprendizagem das práticas de leitura, escrita e oralidade, compreende também os elementos não verbais presentes no texto, que promovem seu efeito de sentido, ainda que a expressão “análise linguística” possa induzir à compreensão de que se trata apenas do estudo dos componentes linguísticos (regularidades linguísticas ou signos linguísticos). Porém, embora essa compreensão esteja imbricada na metodologia de AL, a expressão *linguística, per se*, remonta apenas ao caráter verbal do texto, o que parece um aspecto importante na indução à leitura somente ou predominantemente verbal desse texto, como já exposto.

Ora, ainda que a multimodalidade sempre tenha existido no texto e seja sua característica essencial, conforme já exposto na seção anterior, pode-se observar que o texto sempre existiu sem que fosse assim concebido (SILVA; RODRIGUES, 2015). Dessa forma, ainda que a multimodalidade se trate de um fenômeno “antigo”, o novo olhar sobre ele demanda estudo e reflexão como se de um novo fenômeno se tratasse, o que permite e promove o questionamento a respeito da nomenclatura utilizada para o estudo desse fenômeno.

Em um primeiro momento, um possível caminho para a análise do texto multimodal parecia ser os estudos semióticos, os quais, tradicionalmente, têm fornecido as ferramentas para uma abordagem multimodal do texto. No entanto, optar por esse caminho poderia levar a desviar da proposta inicial deste trabalho, uma vez que o objetivo principal era a análise do tratamento do texto multimodal a partir da perspectiva da reflexiva, recomendada nos documentos oficiais. Na tentativa de solucionar esse impasse

teórico e metodológico, esse tópico surge de uma aparente necessidade de reconciliação entre a análise *linguística* e o componente não verbal do texto multimodal. Para tanto, a proposição feita é a seguinte: compreendendo que a AL dispõe-se a abordar o texto em sua integralidade (e, portanto, todos os seus aspectos e modos, sejam eles verbais ou não) e que o termo *linguístico*, à primeira vista, compromete essa compreensão, neste trabalho, a expressão *análise linguística* é problematizada em prol da expressão *análise linguística e/ou visual* como substituta da anterior.

Essa discussão se apresenta na observação de que, especialmente, nos textos multimodais – sem se desconsiderar que isso pode e, provavelmente, ocorre também naqueles não denominados multimodais para efeitos deste trabalho – não é suficiente para a compreensão apenas a leitura do aspecto verbal. Mais do que isso, nesse tipo de texto, ignorar o modo não verbal pode, inclusive, impossibilitar sua interpretação. Diante disso, a partir do pressuposto de que uma leitura integral do texto é condição para compreendê-lo adequadamente e considerando ainda que, no ensino de língua portuguesa, por longo tempo, ele tem sido usado como pretexto para o ensino da gramática, a clareza conceitual torna-se variável fundamental para a compreensão da proposta metodológica. Em outras palavras, uma vez que a AL é proposta como perspectiva para o ensino de LP de forma que as práticas de linguagem por meio do texto sejam o próprio objeto de estudo, ampliar a nomenclatura de forma alguma traz prejuízo, ao contrário, elucida aquilo que o interior da abordagem já propõe. Sabe-se que o “linguístico” pretende também fazer referência ao não verbal do texto. Contudo, uma vez que, cotidianamente, esse termo é atrelado aos aspectos verbais apenas, sendo quase sinônimos, o refinamento conceitual colabora com o leitor inexperiente ou não-familiarizado com a proposta da AL, a qual, ressalte-se, é ainda bem recente se comparada à consolidada prática do ensino tradicional de língua.

3 PASSOS METODOLÓGICOS E DELIMITAÇÃO DO *CORPUS*

Inicialmente, este trabalho realizou a análise dos documentos oficiais que parametrizam o ensino da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil e no Estado do Paraná, especialmente no âmbito da análise ou reflexão acerca da língua em uso. Em seguida, o estudo bibliográfico ocorreu no intuito de conhecer e aprofundar o conhecimento a respeito da análise linguística e do texto multimodal.

Para investigar o tratamento das atividades de análise linguística e/ou visual dos gêneros multimodais no livro didático, foi realizado um estudo analítico de atividades de textos multimodais em dois livros didáticos voltados para o ensino de Português no 1º ano do EM. Os livros *Vozes do Mundo: Literatura, Língua e Produção de Texto* (ABREU-TARDELLI; ODA; TOLEDO, 2013) e *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2013), ambos da editora Saraiva. As obras foram escolhidas em razão de serem LD aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLDEM) 2015, o mais recente para o 1º ano do EM.

Conforme apresentado no *Guia de livros didáticos* (BRASIL, 2014), a primeira coleção propõe uma abordagem contextualizada desse ensino, com foco na língua em uso que se transforma em discurso na produção de sentido. Ela é dividida em três volumes para os

três anos do Ensino Médio que abordam literatura, língua e produção de texto, e cada parte é subdividida em capítulos e seções. Cada unidade introduz o tema a ser estudado por meio de imagem, texto e boxes informativos, que visam à ativação do conhecimento prévio do aluno. Os aspectos enfatizados na coleção são a língua como tecido social e o foco no discurso, por meio dos gêneros, e no diálogo entre textos verbais e não verbais. A reflexão sobre a língua proposta na coleção é realizada de forma interdisciplinar e dialógica, além de trabalhar com temas atuais e se valer de recursos tecnológicos e digitais como vídeos, DVD, infográficos, e jogos. A proposta é tornar o ensino mais atrativo para o aluno e a aprendizagem mais significativa, interativa e autônoma.

A coleção *Português: linguagens*, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Anália Cochar Magalhães, organizada em três volumes para os anos do EM, foi elaborada para o ensino de LP no EM e aborda a literatura, língua e produção de texto (CEREJA; MAGALHÃES, 2013). Ela traz reflexões sobre o funcionamento da língua e da linguagem, com foco na literatura, apresentada na ordem das escolas literárias, e nos conhecimentos linguísticos, com ênfase na gramática normativa (CEREJA; MAGALHÃES, 2013). Cada volume está organizado em quatro unidades, que se subdividem em capítulos, e ao final de cada unidade há duas seções que integram e sintetizam os conteúdos estudados durante os capítulos (“em dia com o ENEM e o Vestibular” e “Projeto”).

Para a realização dos objetivos propostos, a partir do levantamento e análise documental e bibliográfico acerca do tema, observou-se, inicialmente, as concepções de Análise Linguística e, caso presente, de multimodalidade apresentadas no manual do professor dos LD. Em seguida, foram realizadas as análises quantitativa e qualitativa dos gêneros textuais presentes nas atividades de leitura e interpretação dos LD. Enquanto a primeira análise apresenta um panorama sobre quais gêneros textuais estão presentes nos LD, a segunda descreve o tratamento que os gêneros multimodais recebem no âmbito das atividades de leitura e interpretação dos manuais analisados. Os dados encontrados nas análises anteriores permitiram a elaboração da terceira e última etapa do trabalho, a saber, a comparação entre os manuais didáticos dos dados encontrados.

Como apresentado anteriormente, neste trabalho, o conceito de texto multimodal foi restrito para aquele em que o impresso apresenta linguagem verbal e não verbal no mesmo exemplar, não considerando para análise, portanto, os aspectos referentes à diagramação, arranjo de cores, formato das letras, por exemplo. Nesse sentido, para realização das análises propostas, foi necessária uma diferenciação importante entre os textos compreendidos como multimodais – segundo a definição acima – e aqueles classificados como “verbo-visuais”. No contexto de realização desta análise, foi considerado como “verbo-visual” o texto que apresentava linguagem verbal separada da linguagem não verbal no contexto de produção original, isto é, em que a linguagem não verbal (uma fotografia, por exemplo) acompanhava o texto verbal no suporte e contexto em que ele foi originalmente produzido. Os casos em que as ilustrações foram inseridas junto ao texto verbal pelos autores do LD foram considerados como textos verbais apenas, uma vez que a linguagem não verbal, nesses casos, apresentava-se como meramente ilustrativa.

Realizada essa diferenciação, a primeira etapa de análise consistiu na categorização e quantificação dos textos presentes nas atividades de leitura e interpretação em “multimodal”, “visual”, “verbal”, e “verbo-visual”. Em seguida, para realização da análise do tratamento dos textos multimodais, foram criadas pelas autoras deste trabalho novas categorias que emergiram da própria observação do *corpus* textual. Elas foram inspiradas no trabalho de Torreão (2014) que avaliou atividades de leitura de textos apontados como multimodais por essa autora, contudo, equivalentes aos textos compreendidos no presente trabalho como verbo-visuais. Essa diferença no tipo de *corpus*, produzida por uma escolha mais restrita no presente trabalho, foi o principal fator que impossibilitou o uso da metodologia proposta por Torreão (2014), e provocou a criação das categorias apresentadas neste trabalho.

Isso posto, as categorias elaboradas para análise do tratamento dos textos multimodais neste trabalho, na segunda etapa, foram as seguintes: 1) texto como pretexto – em que as atividades relativas ao texto promovem apenas o ensino da gramática normativa; 2) texto em que apenas os aspectos verbais são explorados – de forma que as atividades predominantemente promovem a interpretação/compreensão do texto, podendo ou não haver ensino de gramática; 3) texto em que os aspectos verbais e apenas alguns/poucos não-verbais são explorados; 4) texto em que os aspectos verbais e não-verbais são explorados. O que se propôs, portanto, foi a noção de contínuo na sugestão de ações de leitura direcionadas ao texto multimodal propostas pelo LD, que vão da mais instrumental (1) à mais integral (4).

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 UM OLHAR PANORÂMICO: PORTUGUÊS LINGUAGENS 1 E PORTUGUÊS – VOZES DO MUNDO 1

O LD *Português: Linguagens 1: literatura, produção de texto, gramática e interpretação de texto*, possui 464 páginas, incluindo o manual do professor e é organizado em 4 unidades que abordam as frentes de literatura, produção textual, língua: uso e reflexão, e interpretação de texto.

As unidades sempre se iniciam com uma imagem ou painel de imagens e pelo menos um texto verbal relacionado ao assunto que será abordado. Os dez capítulos que tratam da “Língua: reflexão e uso” são sempre introduzidos por um texto que pode ser verbal, não verbal ou multimodal, e contêm as seguintes seções: 1) “Construindo o conceito”; 2) “Conceituando”; 3) “Exercícios”; 4) “A categoria gramatical na construção do texto”; 5) “Semântica e discurso”; e 6) “Boxes”. As seções 1) “Construindo o conceito” presente na abertura dos capítulos, 4) “A categoria gramatical na construção do texto”, e 5) “Semântica e discurso” foram selecionadas para compor o *corpus* deste trabalho juntamente com a seção 3) “Exercícios” por também proporem atividades de leitura e interpretação dos textos apresentados.

Diante disso, nos capítulos em que a língua é o eixo temático, foi realizada a contagem e categorização dos gêneros textuais presentes na abertura desses capítulos e

em suas atividades de leitura e escrita. Já naqueles direcionados à interpretação de texto, a contagem e categorização dos gêneros textuais se deu somente nos textos apresentados nas atividades/exercícios da seção intitulada “Prepare-se para o Enem e o vestibular”. A partir desse recorte, foram identificados 90 textos diferentes, entre os quais, 47 foram categorizados como multimodais, representando 52% da amostra – conforme a tabela apresentada no Apêndice 1 – Análise do livro didático *Português: Linguagens 1*.

O LD *Português – Vozes do mundo 1: literatura, língua e produção de texto* possui 512 páginas, incluindo o manual do professor, e é organizado em três partes sequencialmente distribuídas: 1) literatura; 2) língua; e 3) e produção de texto, as quais, por sua vez, dividem-se em unidades compostas de diferentes capítulos. A mesma contagem e categorização realizadas com o manual didático apresentado no tópico anterior foi realizado com o LD descrito neste tópico. Dessa análise, foram identificados 116 textos, dos quais 34 foram categorizados como sendo multimodais – representando 29% do conjunto.

4.2 UM OLHAR COMPARATIVO: LINGUAGENS E VOZES

A respeito da organização geral dos livros didáticos é possível observar semelhanças e diferenças que vão desde a diagramação até a organização e seleção do conteúdo. Considerando os limites deste trabalho, nesta seção serão destacados apenas as principais semelhanças e diferenças entre os manuais, uma vez que o foco de observação será o tratamento que os gêneros multimodais recebem no âmbito das atividades de leitura e interpretação dos manuais didáticos.

Enquanto o LD *Português: Linguagens 1* destaca quatro frentes temáticas (literatura, produção textual, língua: uso e reflexão, e interpretação de texto), o *Português: Vozes do mundo 1* organiza-se em literatura, língua e produção de texto, sendo que a interpretação não aparece como tema separado. Em relação a isso, observa-se também que no primeiro manual didático essas frentes temáticas aparecem direcionando os capítulos de forma alternada na sequência do livro, de modo que cada unidade sempre aborda todos os eixos temáticos. Já o segundo manual organiza suas partes a partir das três temáticas, o que faz com que cada unidade e seus capítulos trate apenas de conteúdos relacionados à sua respectiva frente temática, a depender de qual parte se trata. Por exemplo, enquanto no *Português: linguagens 1* a unidade 1 tem dez capítulos sequenciais que tratam da literatura, da produção de texto, da língua e da interpretação de texto – sendo esse sempre o último capítulo, o *Português: Vozes do mundo 1* apresenta em sua primeira parte todas as unidades e capítulos sobre literatura apenas.

No que se refere à apresentação, observou-se que em ambos os manuais os textos utilizados, frequentemente, relacionam-se ao tema que será abordado no capítulo ou na seção, fazendo com que, muitas vezes, o texto seja usado para exemplificar algum componente ou conteúdo da língua portuguesa ou da literatura. Ainda sobre a apresentação dos textos ao longo dos manuais, em ambos os livros, é possível observar uma ampla ocupação das páginas com diversos tipos de textos verbais (como, por exemplo, em notas explicativas ao lado do texto principal), não-verbais (tais como figuras,

fotografias e desenhos), multimodais e de linguagem mista, esses últimos muito comuns, incluídos pelos autores do LD.

A esse respeito, uma questão que poderia ser proposta posteriormente, uma vez que, neste momento, extrapolaria o alcance deste trabalho, está relacionada ao impacto dessa quantidade de informações de diferentes naturezas na leitura do aluno. Como possível reflexão, por exemplo, poderia se questionar o quanto a multiplicidade de estímulos oferecidos em uma página do LD contribui para a compreensão da leitura ou distrai o aluno do que de fato quer se ensinar. Observa-se grande quantidade de figuras/desenhos incluídas pelos autores do LD, “ilustrando” o conteúdo apresentado no texto verbal, característica também observada no estudo de Bunzen e Rojo (2008). Essa observação também foi realizada por Santos (2012) no que diz respeito à abordagem da tira, muito frequentemente, utilizada para ilustrar atividades de gramática no LD analisado por esse autor. Diante disso, à primeira vista, poderia ser apontada neste trabalho a presença de um excesso de informação nos manuais didáticos analisados, contudo, reconhecemos que para confirmar essa hipótese seria necessário um outro estudo que se voltasse para esse objetivo.

No que se refere ao quantitativo de textos identificados e selecionados para fins deste trabalho, observa-se que não parece haver diferença significativa entre os livros didáticos, se se fizer um paralelo ao número de páginas, bem como se considerar as seções selecionadas para análise. Em relação a isso, observa-se que o LD *Linguagens* apresenta um maior número de textos multimodais (47), enquanto o *Vozes* apresenta, comparativamente, uma quantidade maior de textos verbais (61). Os textos visuais aparecem praticamente em igual número nos dois LD, representado a mesma proporção (4%). Por sua vez, os verbo-visuais aparecem praticamente em maior número no LD *Vozes*, representado 14% dos textos deste LD, enquanto no *Linguagens* esta categoria representa 8% apenas. Uma análise proporcional permite observar ainda que 45% do total de textos que compuseram o *corpus* deste trabalho (206 textos) são verbais, 39% são multimodais, nos termos aqui utilizados, 11% verbo-visuais e 4% visuais. Esse dado corrobora a indicação da literatura de que o texto multimodal tem sido utilizado com frequência, e, nesse sentido, um estudo de diferentes edições desses mesmos LD poderia indicar se houve permanência ou aumento dessa frequência, como se supõe.

O gráfico a seguir resume os dados extraídos da identificação e categorização do *corpus* de análise deste trabalho.

Gráfico 1: Categorização dos textos das atividades de leitura e interpretação dos livros didáticos Português: Linguagens e Vozes do Mundo

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2017).

Posteriormente à categorização dos textos presentes nas atividades de leitura e interpretação, foi realizada uma contagem daqueles classificados como multimodais, o que possibilitou observar que a tira é o gênero mais presente em ambos os livros didáticos, apresentando uma incidência de 33%, seguido pelo anúncio publicitário e propaganda, com 26% em relação à soma total de textos. A expressividade desses dois gêneros, que juntos compõem 59% do total de textos multimodais, é notória não apenas nesse contexto, mas também na ilustração da parte teórica dos livros. Este dado pode ser aparentemente relacionado à idade do público-alvo dos livros didáticos analisados – adolescentes e jovens – e a tira, juntamente com a charge, o quadrinho e o *cartum* parecem ser entendidos como atrativos para esse público.

Tabela 1: Relação dos gêneros textuais multimodais presentes nas atividades de leitura e interpretação dos livros didáticos Português: *Linguagens* e *Vozes do Mundo*

Relação dos gêneros textuais multimodais			
	<i>Linguagens</i>	<i>Vozes</i>	Total
Tira	19	8	27
Anúncio/anúncio publicitário/propaganda	15	6	21
Poema	3	3	6
<i>Cartum</i>	2	3	5
Charge	1	4	5
Placa	3	2	5
Fotografia de placa		4	4
Infográfico		2	2
Cartaz	1	1	2

Capa de revista	1		1
Quadrinho	1		1
Slogan	1		1
Convite de aniversário		1	1
Total	47	34	81

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2017).

Realizada essa etapa de identificação e categorização dos textos selecionados, seguiu-se, então, a fase de análise proposta neste trabalho, que diz respeito à observação do tratamento que os gêneros multimodais recebem nas atividades de leitura e interpretação dos manuais. Nesse momento, observou-se que a maioria das atividades (33%) utiliza o texto como pretexto para abordar apenas aspectos gramaticais que estão relacionados ao tema do capítulo. Em seguida, a categoria 2, em que apenas os aspectos verbais do texto são explorados, é a que mais se destaca, representando 27% do total de textos analisados. A categoria 4, compreendida neste trabalho como a que promove a leitura mais ampliada e global do texto, representa 26% do *corpus* analisado, enquanto a categoria 3, que se refere aos textos em que os aspectos verbais e apenas alguns não-verbais são explorados, aparece com menor incidência (14%).

Gráfico 2: Tratamentos dos textos multimodais nas atividades de leitura e interpretação dos livros didáticos *Português: Linguagens* e *Vozes do Mundo*.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2017)

O Gráfico 2 apresenta esses dados totais bem como sua análise em cada livro didático separadamente. Nota-se, a partir dele e do Gráfico 1, que embora o LD *Linguagens* tenha um maior número de textos multimodais, o LD *Vozes* propõe mais atividades na categoria 4. Se compararmos apenas as categorias 2, 3 e 4, agrupando as categorias 3 e 4,

é possível observar que o LD *Vozes* permanece com maior inclusão dos aspectos não-verbais nas atividades de leitura e interpretação, enquanto o *Linguagens* apresenta quase equivalência. Na relação entre as categorias e os livros didáticos observa-se que a maioria dos textos multimodais presentes nas atividades de leitura e interpretação do LD *Linguagens* não remetem aos aspectos não-verbais desses textos, sendo que grande parte, na verdade, nem sequer promove a interpretação dos aspectos verbais. Por outro lado, o LD *Vozes* propõe mais frequentemente a observação dos aspectos verbais e não-verbais do texto multimodal.

Embora seja atraente o agrupamento das categorias 1 e 2 de um lado, e 3 e 4, do outro, essa junção poderia levar a uma distorção interpretativa, uma vez que a categoria 1 não explora aspectos do texto, mas apenas refere-se a atividades que se valem dele para exploração de outros aspectos. Por isso, a análise da categoria 1 apresenta-se de forma separada das demais e apenas comparativa a elas. Diante disso, observa-se que essa categoria é bastante significativa no LD *Linguagens* e pouco presente no *Vozes*, tornando possível a afirmação de que o número de textos utilizados como pretextos para o ensino da gramática é praticamente equivalente às demais propostas de leitura somadas. Por fim, ilustrando ainda a utilização do texto multimodal como pretexto, não poderíamos deixar de apontar a observação de que a tira, gênero mais presente entre os textos multimodais, é a que mais se destaca na categoria 1. Esse dado corrobora com o exposto por Santos (2012), e leva à proposição de que parece haver uma intenção de tornar o ensino da gramática mais lúdico ou “divertido”, uma vez que a tira contém esse elemento de descontração (SANTOS, 2012).

4.3 ANÁLISE LINGÜÍSTICO-VISUAL DO TEXTO MULTIMODAL: UMA LEITURA POSSÍVEL?

Esta seção apresenta dois exemplos de textos multimodais, um de cada livro didático, cujas atividades de leitura e interpretação promoveram a exploração dos aspectos verbais e não-verbais. A partir da apresentação desses textos, refletimos sobre a ampliação da nomenclatura da análise linguística para análise linguístico-visual em razão dos argumentos expostos anteriormente na seção 2.3 juntamente com a observação dos dados deste trabalho, que demonstraram que o texto multimodal ainda precisa ser explorado em sua integralidade.

Ambos os exemplos foram retirados de capítulos que não tem como foco o ensino da linguagem verbal e não verbal. O primeiro texto (ABREU-TARDELLI, ODA E TOLEDO, 2013, p. 253) trata-se de uma propaganda apresentada no início de um capítulo que aborda a coesão textual. Já o segundo (CEREJA E MAGALHÃES, 2013, p. 110-111) insere-se na seção “a categoria gramatical na construção do texto” cujo título é “as figuras de linguagem na construção do texto” e diferentemente do primeiro, traz respostas para o professor nas questões propostas. Contudo, nota-se que, em sua maioria, as questões são abertas e requerem que o aluno desenvolva um processo de raciocínio indutivo.

Figura 01: Texto 1

Capítulo 8 **Elementos de coesão textual**

Observe esta propaganda, que fez parte de uma campanha realizada pela ONG Trânsito Amigo.

Leitura e reflexão

faça no caderno
não escreva no livro

1. Para compreender essa propaganda, é preciso entender como seus elementos verbais se relacionam com os elementos não verbais. Observe no texto:
 - o estado da placa;
 - o local onde ela se encontra;
 - a sequência de letras e números da placa.O que esses elementos sugerem que tenha acontecido?
2. Considere a assinatura da propaganda.
 - a) Quem é o anunciante?
 - b) O que o anunciante “vende” nessa propaganda?

A propaganda acima tem elementos verbais e não verbais, e a escolha e a organização deles foram determinantes para torná-la um texto lógico, harmonioso e eficaz do ponto de vista comunicativo. Nessa propaganda, foi a intenção de fazer campanha por um trânsito mais solidário e responsável que determinou a escolha da ordem das letras da placa (formando um nome), da ordem dos números (formando um ano), do estado da placa e do lugar onde é mostrada. Esse conjunto de elementos tem coesão, ligação, por isso provoca no leitor o efeito de sentido pretendido. É de coesão que trata este capítulo.

LÍNGUA

253

Fonte: Abreu-Tardelli, Oda e Toledo (2013, p. 253).

Figura 02: Texto 2

AS FIGURAS DE LINGUAGEM NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

O anúncio a seguir, no contexto original de sua publicação, era interativo. Para ser lido na íntegra, era necessário que o leitor destacasse parte dele. Primeiramente ele via apenas as mãos atadas com os grilhões. Depois, ao destacar as correntes, via o anúncio completo, com texto e imagem.

Leia as duas partes do anúncio e, em seguida, responda às questões propostas.

Foto: Reprodução

Figura 03: Atividade

1. As mãos retratadas na primeira parte do anúncio são negras e estão atadas com grilhões. O que as diferencia, por exemplo, das mãos de um condenado à prisão? O fato de estarem sujas de terra, o que mostra que pertencem a um trabalhador do campo.
2. Na construção do anúncio, uma figura de linguagem desempenha um papel essencial.
 - a) As mãos são parte de um todo maior. Qual é esse todo? Uma pessoa.
 - b) Além de ser parte, as mãos representam o efeito de determinada causa. Qual é essa causa? A escravidão (causa), que gera o escravo (efeito).
 - c) Que figura de linguagem substitui a parte pelo todo e o efeito pela causa? A metonímia.
3. Na segunda parte do anúncio, depois de o leitor ter desatado os grilhões de papel, lê-se: "Infelizmente, acabar com o trabalho escravo não é fácil assim".
 - a) Que novo sentido o anúncio ganha? O de que a escravidão não acabou no Brasil e que acabar com ela exige muito mais esforço do que desatar grilhões de papel.
 - b) Levante hipóteses: Por que há trabalho escravo no Brasil se, oficialmente, a escravidão foi abolida? Sugestão: Porque há ainda, no Brasil, discriminação e muita pobreza, o que leva muitas pessoas a trocar comida e abrigo por trabalho.
4. Esse anúncio foi publicado na revista *Exame*, especializada em negócios, economia, finanças, gestão empresarial, *marketing*, etc.
 - a) Na segunda parte do anúncio, no alto, à direita lê-se: "Vamos abolir de vez essa vergonha". Considerando-se o público leitor da revista, qual é a intenção do anunciante? Denunciar a existência do trabalho escravo e persuadir o leitor a colaborar no combate a ele.
 - b) Na sua opinião, é coerente a publicação do anúncio nesse tipo de revista? Por quê? Resposta pessoal. Sugestão: Sim, porque se presume que o público leitor dessa revista seja formado por empresários, executivos, etc., pessoas que, por terem um nível cultural e socioeconômico mais elevado, podem contribuir na erradicação desse tipo de trabalho.
5. As figuras de linguagem normalmente são consideradas recursos de expressão da linguagem verbal. No entanto, elas são empregadas com frequência na linguagem visual e em linguagem mista (verbal e visual). O anúncio lido comprova a presença dessas figuras em linguagens não verbais? Por quê? Sim, conforme se constatou no emprego da metonímia.

Fonte: Cereja e Magalhães (2013, p. 111).

Observa-se que, em ambos os exemplares, tanto os aspectos verbais quanto os aspectos não-verbais (imagéticos) dos textos multimodais são explorados linguisticamente e epilinguisticamente. Ainda que o texto 2 explore os aspectos metalinguísticos, predominantemente, observa-se que ele é abordado enquanto objeto em si de estudo, e não simplesmente ilustrativo à figura de linguagem que está sendo examinada. Além disso, as perguntas geram reflexão para além do que está explícito no texto, promovendo uma leitura contextualizada e crítica por parte do aluno. Isso pode ser examinado inclusive na escolha dos temas pelos autores dos livros, ambos se tratando de situações pertinentes e pertencentes ao mundo real.

Diante disso, é possível notar em ambas as atividades propostas a presença da análise linguística e visual do texto multimodal, ou da análise linguístico-visual como se propõe neste trabalho, uma vez que não apenas os aspectos verbais ou metalinguísticos são trabalhados, ao contrário, a proposta de leitura realizada é ampla e holística, garantindo ao aprendiz o uso *da* língua e o saber *sobre* ela (BEZERRA & REINALDO, 2013).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já se reconhece que o trabalho com a análise linguístico-visual e, em especial, com os gêneros multimodais contribui com as práticas de letramento. Relacionado a isso, a inclusão de gêneros multimodais nos materiais didáticos atende às orientações dos PCN (BRASIL, 1998, 2000, 2002, 2006). Contudo, o modo como isso tem sido feito privilegia a exploração dos aspectos verbais em relação aos não-verbais, quando não o explora apenas como pretexto para o ensino da gramática.

No entanto, não basta apenas a inclusão desse tipo de texto para que sua compreensão e constituição sejam ensinadas e aprendidas. Ao contrário, a abordagem que o LD propõe desse texto é uma variável fundamental no trabalho que o professor e o aluno farão dele uma vez que direciona a leitura por meio das atividades propostas. Seguramente o professor tem autonomia para trabalhar outros aspectos do texto, porém é inegável o papel orientador do manual didático no ensino. Dessa forma, é possível apontar que os resultados deste trabalho corroboram com o exposto na literatura no sentido de que os aspectos não-verbais do texto ainda necessitam ser mais explorados. O texto multimodal muitas vezes aparece no livro didático apenas como parte acessória, ilustrando ou exemplificando o conteúdo da unidade, especialmente no que se refere à tira, à charge e ao quadrinho. Observa-se também que esses textos são apresentados de forma organizada pelo conteúdo, de modo que conforme o assunto, os textos entram como aplicação do tema de estudo, de forma fragmentada.

Uma hipótese levantada neste trabalho foi a de que para além da tradição do ensino da nomenclatura da gramática normativa, a proposta da análise linguística ao utilizar o termo “linguística” pode prejudicar a compreensão de que essa análise também deve explorar os aspectos não-verbais do texto. O que se propôs, diante disso, foi a revisão do conceito “análise linguística” para “análise linguístico-visual” como uma tentativa de dar conta e de propor mais explicitamente um estudo mais amplo e integral do texto – o que, ressalte-se, a AL já propõe no interior de sua concepção. Nesse sentido, embora o conhecimento de outras áreas seja relevante, o arcabouço teórico-metodológico da análise linguístico-visual parece mostrar-se útil na proposta de ensino-aprendizagem do texto – entendido nesse momento em seu sentido mais amplo.

Por fim, ponderamos também que a ampliação deste estudo para os livros didáticos do ciclo completo do Ensino Médio e para diferentes edições dos livros aqui analisados poderia esclarecer e, quiçá, responder a algumas das reflexões lançadas ao longo deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, Lília Santos; ODA, Lucas Sanches; TOLEDO, Salete. **Português – Vozes do Mundo 1: literatura, língua e produção do texto**. CAMPOS, Maria Tereza A. (Coord.). 1.ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1979].

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999 [1973].

BATISTA, Antônio A. Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: Maria da Graça Costa Val; Beth Marcuschi. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale - Autêntica, 2008.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais +: ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: Maria da Graça Costa Val; Beth Marcuschi. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale - Autêntica, 2008.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Anália C. **Português linguagens: literatura, produção de texto, gramática**. 9.ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: Luiz Antonio Marcuschi; Angela Paiva Dionísio. (Orgs.). **Fala e escrita**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Multimodalidades e leituras:** funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. DIONISIO, Angela Paiva (Org.). Recife: Pipa Comunicação, 2014. Disponível em: <<http://pibidletras.com.br/serie-experimentando-teorias/ET1-Multimodalidades-e-Leituras.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2016.

GERALDI, João W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001 [1984].

KEMIAC, Ludmila; ARAÚJO, Denise L. de. Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 10, n. 1, p. 43-58, 2010. Disponível em: <<http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/docs/arquivos/revista/volume10-Numero1-2010.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2016.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. O texto na linguística textual. In: Ronaldo de Oliveira Batista. (Org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

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

MAROUN, Cristiane Ribeiro Gomes Bou. **A multimodalidade textual no livro didático de português**. 2006. 118 f. Dissertação. Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Mestrado em Linguística. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8854/1/2006_CristianeRibeiroGomesBouMaron.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2016.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes curriculares da educação básica:** língua portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SANTOS, Adriano Oliveira. Na contramão do (multi)letramento: a abordagem da “tira” em livro didático de português. **Revista Icarahy**, n. 7, p.44-64, 2012. Disponível em: <<http://www.revistaicarahy.uff.br/revista/html/numeros/7/dlingua/versao2.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

SANTOS, Francisco Roberto da; SOUZA, Medianeira. Aspectos Multimodais em Editoriais da *Veja*. **2 Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: Multimodalidade e Ensino**. Anais eletrônicos. Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2008. 1 ed.

SILVA, Maria Gorette Andrade; RODRIGUES, Linduarte Pereira. Multimodalidades e produção de sentidos: o livro didático de português do ensino médio. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Campina Grande, Paraíba. **Trabalhos**

aprovados.

Disponível

em:

<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA5_ID687_14082015211716.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2016.

TORREÃO, Alice D'Albuquerque. **Texto Multimodal nas Atividades de Leitura de Livro Didático**. 2014. 128 f. Dissertação. Universidade Federal da Paraíba. Programa de Mestrado em Linguística e Ensino. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/7607>>. Acesso em: 22 mai. 2016.

VIEIRA, Josenia Antunes; ROCHA, Harrison da; MAROUN, Cristiane R. G. B.; FERRAZ, Janaína de Aquino. **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Recebido em: 23/05/2018

Aprovado em: 06/07/2018

Publicado em: 31/12/2018