



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

MARIA CILÂNIA DE SOUSA CALDAS

**MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE EM LIVRO DIDÁTICO DE
PORTUGUÊS DE ENSINO MÉDIO**

FORTALEZA

2021

MARIA CILÂNIA DE SOUSA CALDAS

MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE EM LIVRO DIDÁTICO DE
PORTUGUÊS DE ENSINO MÉDIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Linguística.
Área de concentração: Linguística
Linha de Pesquisa: Práticas Discursivas e Estratégias de Textualização.

Orientador: Prof.^a Dr.^a M.^a Margarete F. de Sousa.

FORTALEZA
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C15m Caldas, Maria Cilânia de Sousa.
Multiletramentos e multimodalidade em livro didático de português de ensino médio / Maria Cilânia de Sousa Caldas. – 2021.
208 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2021.
Orientação: Profa. Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa.
1. multiletramentos. 2. multimodalidade. 3. multissemiótico. 4. livro didático de português. I. Título.
CDD 410
-

MARIA CILÂNIA DE SOUSA CALDAS

MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE EM LIVRO DIDÁTICO DE
PORTUGUÊS DE ENSINO MÉDIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Linguística.
Área de concentração: Linguística.
Linha de Pesquisa: Práticas Discursivas e Estratégias de Textualização

Aprovada em: 22 / 12 / 2021

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Abniza Pontes de Barros Leal
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dra. Edmar Peixoto de Lima
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)

Prof. Dra. Mônica de Sousa Serafim
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Maria Ednilza Oliveira Moreira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus.

Por me ungir de fé, sabedoria, paciência e força na condução dos meus planos e projetos.

Ao meu pai (*In Memoriam*), José de Oliveira Caldas, pelo exemplo de ser humano íntegro, justo e pelo amor incondicional dedicado à família.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, José de Oliveira Caldas (*in memoriam*).

À minha mãe, Maria de Sousa Caldas, por acreditar em minha capacidade.

Aos meus filhos, Juliana e Erick, por serem parte inseparável de minhas conquistas.

À minha irmã, Isabel, por sempre ter me apoiado em minhas lutas.

Ao meu irmão, Kléber, por sempre ter me estimulado a seguir em frente.

À minha orientadora, Margarete Fernandes, pela orientação irretocável e pelo primor em me conduzir no desenvolvimento deste trabalho.

O MEU AFETUOSO MUITO OBRIGADA A TODOS VOCÊS.



<https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/115431514079/tirinha-original>

RESUMO

Esta tese tem como objetivo analisar práticas de linguagem em diferentes discursos que envolvem multiletramentos e multimodalidade no LDP do Ensino Médio. Os estudos foram direcionados para a identificação e exploração de interações multissemióticas que constituem multiletramentos, bem como para a análise das práticas de leitura nos gêneros multimodais no LDP. A opção pela coleção adotada no CPMGEF veio respaldar a investigação das questões de pesquisa, visto que nos ofereceria mais alternativas na elaboração dos critérios adotados para analisar leitura de imagens, multiletramentos, exposição de conteúdo, estratégias de construção do sentido dos textos, atividades de leitura e escrita, entre outros. O objeto de pesquisa está delimitado à Coleção Português: Contexto, Interlocução e Sentido (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016), aprovada no PNLD/2018. Dessa forma, procuramos alinhar a pesquisa às orientações da BNCC (2018), em cujos campos de atuação social situamos os contextos em que os 292 textos multissemióticos selecionados para a análise estão inseridos: Contexto de atuação cidadã, contexto de estudo e pesquisa, contexto jornalístico-midiático e contexto artístico-literário. Como base teórica em relação às práticas de novos letramentos e multiletramentos, respaldamo-nos nas discussões do New London Group (1996), Cope e Kalantzis (2000; 2009), Rojo (2012) e Street (2012) sob a perspectiva dos multiletramentos valorizados nas páginas impressas do LDP. Em relação à multimodalidade, situamo-nos em duas vertentes: a primeira sob a teoria da Gramática sistêmico-funcional, em que Halliday e Mathiessen (1985) e Halliday e Hasan (1978), entre outros, amparam as semioses da linguagem verbal; a segunda sob a teoria da Gramática de design visual, em que Kress e van Leeuwen (2006), Dionísio (2008), Unsworth (2001), Vieira e Silvestre (2015), entre outros, respaldam as semioses da linguagem visual. Nosso estudo situa-se na linha de pesquisa das práticas discursivas e estratégias de textualização, e trata-se de uma pesquisa de caráter documental, de natureza quali-quantitativa e de viés interpretativo. A análise dos dados foi realizada em duas etapas: na primeira, quantificamos os multiletramentos nos contextos de atuação social por meio de gráficos da plataforma Canva; na segunda, analisamos as semioses dos textos a partir das categorias função social do gênero, leitura multimodal e sintaxe visual. Os resultados da análise mostram que alguns textos de gêneros multissemióticos no LDP do Ensino Médio apresentam marcas de multiletramentos e direcionam o aluno pelos caminhos da leitura multimodal, mas ainda não favorecem o posicionamento crítico do aluno nos diversos campos de atuação social.

Palavras-chave: multiletramentos; multimodalidade; multissemiótico; livro didático de português.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze language practices in different discourses involving multilingualism and multimodality in high school Portuguese textbooks. The studies were directed to the identification and exploration of multisemiotic interactions that constitute multilingualism, as well as to the analysis of reading practices in multimodal genres in the Portuguese textbook. The choice of the CPMGEF collection supported the investigation of the research questions, since it would offer more alternatives in the elaboration of the criteria adopted to analyze image reading, multilingualism, content exposition, strategies for constructing the meaning of the texts, reading and writing activities, among others. The research object is delimited to the Collection Português: Context, Interlocution and Meaning (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016), approved in PNLD/2018. Thus, we seek to align the research with the guidelines of the BNCC (2018), in whose social performance fields we situate the contexts in which the 292 multisemiotic texts selected for analysis are inserted: context of citizen performance, context of study and research, journalistic-media context and artistic-literary context. As a theoretical basis in relation to the practices of new literacies and multilingualism, we are based on the discussions of the New London Group (1996), Cope and Kalantzis (2000; 2009), Rojo (2012) and Street (2012) under the perspective of multilingualism valued in the printed pages of the LDP. In relation to multimodality, we place ourselves in two strands: the first under the theory of Systemic-Functional Grammar, in which Halliday and Mathiessen (1985) and Halliday and Hasan (1978), among others, support the semiotics of verbal language; the second under the theory of Visual Design Grammar, in which Kress and van Leeuwen (2006), Dionísio (2008), Unsworth (2001), Vieira and Silvestre (2015), among others, support the semiotics of visual language. Our study is situated in the research line of discursive practices and textualization strategies, and it is a documental research, of quali-quantitative nature and interpretative bias. The data analysis was carried out in two stages: in the first, we quantified the multilingualism in the contexts of social performance through Canva graphics; in the second, we analyzed the semiotics of the texts from the categories social function of the genre, multimodal reading and visual syntax. The results of the analysis show that some texts of multisemiotic genres in the High School PDP show signs of multilingualism and guide the student through the paths of multimodal reading, but still do not favor the critical positioning of the student in the various fields of social performance.

Keywords: multiliteracies; multimodality; multisemiotic; portuguese textbook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Experiências de mundo.....	45
Figura 2 – Relações de troca	46
Figura 3 – Ação na imagem	51
Figura 4 – Reação na imagem.....	52
Figura 5 – Verbo na imagem.....	52
Figura 6 – Classificação simétrica	53
Figura 7 – Imagem de relação entre participantes	53
Figura 8 – Relação de demanda	55
Figura 9 – Relação de oferta	56
Figura 10 – Ângulo frontal	57
Figura 11 – Ângulo oblíquo	57
Figura 12 – Elementos verbais e visuais da capa	58
Figura 13 – Hierarquia entre os elementos visuais	60
Figura 14– Coleção Português: contexto, interlocução e sentido	77
Figura 15– Anúncio digital de combate ao fumo	96
Figura 16– Post do Facebook.....	98
Figura 17 – Charge digital sobre “viver conectado”	100
Figura 18– A vida em 3D	103
Figura 18.2 – Tira	103
Figura 19– Poema lettering	104
Figura 20– Cartaz.....	106
Figura 21– Trio multimodal	107
Figura 22– A lusofonia multimodal	110
Figura 23 – Mobilidade urbana	112
Figura 24 – O homem é um reflexo daquilo que come	113
Figura 25– Saúde pública.....	115
Figura 26– Ação social.....	117
Figura 27– A novela ou a corrupção?.....	118
Figura 28– Divulgação de filme.....	120
Figura 29– Terra planeta água.....	122
Figura 30– De cara com a torre.....	127
Figura 31– Preconceito social e racial	133

Figura 32– <i>Cartum</i>	140
Figura 33– Pelo ralo	145
Figura 34– Doce x Amargo: os dois lados do esporte.....	150
Figura 35– Versões da Monalisa	156
Figura 36– Anjo do sofrimento	161
Figura 37– Casulo Perequê	165
Figura 38– Revelações sobre o uso da internet.....	170
Figura 39– Andar de bicicleta é a solução	176
Figura 40– Reciclagem é vida.....	181

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado da análise das coleções	76
Gráfico 2 – Práticas de multiletramentos	93
Gráfico 3 – Contexto jornalístico-midiático	95
Gráfico 4 – Contexto Artístico-Literário	104
Gráfico 5 – Contexto de Estudo e Pesquisa.....	109
Gráfico 6 – Contexto de Atuação Cidadã	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação das metafunções com as variáveis de registro	42
Quadro 2 – Relações de significado entre a GSF e a GDV	49
Quadro 3 – Linguagem verbal x Linguagem visual	50
Quadro 4 – Resenha das coleções de livros didáticos do Ensino Médio (PNLD/2018)/Adaptado	78
Quadro 5 – Divisões do livro didático de português	80
Quadro 6 – Áreas de atuação humana	81
Quadro 7 – Síntese de avaliação do PNLD/2018 sobre a coleção estudada (BRASIL/2018) .	84
Quadro 8 – Apresentação da coleção didática	85
Quadro 9 – Categorias de multiletramentos e multimodalidade/adaptado.....	89
Quadro 10 – Contextos de análise	120
Quadro 11 – Elementos da figura 29	125
Quadro 12 – Estrutura do Cartum	130
Quadro 13 – Elementos da figura 31	135
Quadro 14 – Elementos da figura 32	142
Quadro 15 – Elementos da figura 33	147
Quadro 16 – Elementos da figura 34	152
Quadro 17 – Elementos da figura 35	158
Quadro 18 – Elementos da figura 36	163
Quadro 19 – Elementos da figura 37	167
Quadro 20 – Elementos da figura 38	173
Quadro 21 – Elementos da figura 39	178
Quadro 22 – Elementos da figura 40	184

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CPMGEF	Colégio da Polícia Militar General Edgar Facó
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GETEME	Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos
GDV	Gramática de Design Visual
GSF	Gramática Sistêmico-Funcional
LDP	Livro Didático de Português
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SPAECE	Sistema permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação
TMD	Teoria Multimodal do Discurso

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS	27
2.1	A inclusão dos multiletramentos no LDP	31
2.2	A multiplicidade de linguagens nas páginas impressas do LDP.....	34
3	AS CONCEPÇÕES DA LINGUAGEM: UM OLHAR PARA AS MULTISSEMIOSES	37
3.1	A perspectiva hallidayana da linguagem: LSF	38
3.2	As propriedades da Gramática sistêmico-funcional: GSF	40
3.3	A Gramática de design visual – GDV – e seu enfoque na imagem.....	47
3.3.1	<i>A estrutura interna da GDV: o percurso da imagem</i>	49
3.3.2	<i>A saliência na imagem: representada e subjetiva</i>	59
4	AS INSTÂNCIAS DA MULTIMODALIDADE	64
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	68
5.1	O livro didático de português no panorama da pesquisa documental	70
5.2	Contextualizando a pesquisa – critérios para seleção e descrição do <i>corpus</i>	74
5.3	Caracterização da coleção selecionada e geração de dados.....	79
6	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	87
6.1	Categorias e procedimentos para a análise das práticas de Multiletramentos.....	88
7	CENÁRIO DE ANÁLISE	91
7.1	Análise de multiletramentos no LDP impresso.....	92
7.2	Análise das semioses verbais e visuais nos textos Multissemióticos do LDP	119
7.2.1	<i>Contexto de atuação cidadã</i>	121
7.2.2	<i>Contexto jornalístico-midiático</i>	138
7.2.3	<i>Contexto artístico-literário</i>	154
7.2.4	<i>Contexto de estudo e pesquisa</i>	169
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
	REFERÊNCIAS	194
	APÊNDICE A	199
	APÊNDICE B	201

1 INTRODUÇÃO

O trabalho realizado por longos anos em sala de aula de Ensino Médio, na escola pública, cujos alunos e professores estão sempre às voltas com o livro didático motiva estudos, inclusive este, ao expor a fragilidade e os desafios da rotina escolar quanto à disponibilidade de material didático atualizado e compatível com o processo de ensino e aprendizagem. Ainda hoje, o livro didático constitui-se como a principal ferramenta de trabalho do professor e de aquisição do conhecimento para a maior parte dos estudantes da educação básica. Observa-se, entretanto, que o desenvolvimento e aproveitamento do estudo da língua portuguesa e o uso do livro didático de português (doravante LDP) em seus diversos contextos poderia ser conduzido de forma a se obter efeitos mais positivos. Entende-se, então, como um desafio para professores e alunos que precisam subjugar meros compromissos escolares do dia a dia para – em meio a uma sociedade letrada – conceber a linguagem como instrumento transformador indispensável em todo e qualquer contexto sociocomunicativo.

Nesse sentido, consideramos o valor das práticas discursivas em situações de texto e interação numa composição exclusivamente impressa – que é o livro didático – constituindo o material mais acessível de manuseio da linguagem e, ao mesmo tempo, desafiador para estudantes da escola pública que, em meio à disseminação da tecnologia digital, mantêm-se inseridos no processo de leitura e escrita, no entanto afastados, em diversas situações, das interações e da captação do conhecimento proporcionado pelas ferramentas digitais.

Assim, partimos de uma noção genérica acerca do papel da linguagem em produzir significados de acordo com a situação de comunicação. Como exemplo marcante, observamos os grupos de colegas e/ou alunos em rodas de conversa no dia a dia; normalmente, trata-se de eventos informais em que a troca de ideias e informações envolve assuntos diversos. Pelo que podemos perceber, a abordagem da linguagem está sempre centrada em sua funcionalidade: transmitir conhecimentos, interagir, discutir pontos de interesse coletivo, dentre outros.

Sob essa ótica, esta Tese de Doutorado constitui um reflexo de experiência pessoal em sala de aula, mais especificamente no uso do LDP. No trabalho incessante com a linguagem, nas imbricações entre leitura e escrita, surgiram questionamentos acerca da real situação de abordagem das práticas discursivas em nossas aulas diárias, em turmas de 3º Ano do Ensino Médio, no Colégio da Polícia Militar do Ceará: I - Existe interação entre texto verbal e não verbal no LDP? II – O LDP explora as múltiplas linguagens a fim de favorecer a

construção do conhecimento? III – Até que ponto professor e aluno, protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, têm capacidade de perceber, absorver e/ou explorar os multiletramentos mediados pelo LDP?

Nesse sentido, a fim de encontrar respostas para tantos questionamentos, faz-se necessário nos debruçarmos sobre o LDP, procurando identificar, compreender, analisar e refletir sobre a natureza do livro que acompanha e conduz o aluno por toda a Educação Básica. As entidades pré-estabelecidas que estão arroladas nesse processo, de ambas as partes, dão-nos subsídios para considerar que a abordagem da linguagem no LDP evolui paralelamente ao amadurecimento do aluno. Tal pressuposto nos ajuda a pensar o escopo desta pesquisa cujo objeto é, ao mesmo tempo, complexo e multifacetado, como o livro didático o é: suporte para práticas discursivas, em especial os textos que revelam multiletramentos em múltiplas semioses.

Sob esse viés, buscamos cenários favoráveis, a partir das ideias de Cope e Kalantzis (2000), para quem os multiletramentos superam as limitadas abordagens tradicionais, enfatizando as múltiplas linguagens que refletem as semelhanças e diferenças culturais na sociedade. Isso se dá porque a concepção de linguagem, ao longo do tempo, norteadas por práticas de leitura e escrita, corresponde à concepção de letramentos como práticas sociais, ou seja, são consideradas alterações e/ou modernizações nos livros didáticos que refletem diversas mudanças e transformações socioculturais do país.

Por assim dizer, o livro didático, no contexto geral, representa um dos melhores exemplos dessas transformações socioculturais (KLEIMANN, 2005), sugerindo que isso é possível ser constatado ao compararmos a unidade de um livro didático da década de 1970 com um publicado mais recentemente¹, em 2016, principalmente em relação aos recursos multimodais presentes no material didático atual. Em meio às nossas observações entre os livros didáticos de gerações diferentes, afirmamos que os livros, no final do século XX, primavam pelo texto escrito, enquanto as imagens desempenhavam função decorativa (COUTINHO; FREIRE, 2006).

De fato, somente no final da década de 1980, foi otimizada a abordagem de imagens, passando a se valorizar as articulações semânticas que unem imagem e texto verbal. Tanto que, no passado, o LDP era denominado Manual de Português, pois sua estrutura dedicava-se às

¹ Os livros didáticos de Português na década de 70 eram, normalmente, chamados “Compêndio de Português”, correspondiam às series do ginásio e apresentavam-se voltados especificamente para os estudos de gramática; a partir de 1980, destaca-se uma reviravolta no ensino de língua portuguesa. As novas ideias surgiam, principalmente, de instituições universitárias e eram veiculadas em alguns livros básicos. Segundo Soares, foi a partir daí que muitos livros publicados traziam reflexões à luz das ciências linguísticas e apresentavam propostas metodológicas alternativas baseadas nessas reflexões.

aulas de gramática, de forma descontextualizada, visto que, para o padrão da época, investia-se no formato tecnicista de ensino, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/1971), em que separavam aulas de gramática, aulas de leitura e aulas de escrita.

Atualmente, embora muitos professores ainda trabalhem a linguagem numa perspectiva tradicional, os autores do LDP contemporâneo – até mesmo por exigência do MEC – optaram por modernizar seu formato e seus aspectos estruturais, aprimorando seu enfoque multimodal, porque é relevante dar uma resposta à altura dos anseios e necessidades dos jovens alunos, cujos hábitos incluem o uso da internet até mesmo em sala de aula. Hoje, a inclusão digital nas escolas existe para proporcionar maior autonomia e redimensionar o processo de ensino e aprendizagem, motivando alunos e professores a experimentar meios modernos de estudar e pesquisar.

Dessa maneira, sabemos que os avanços nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) têm facilitado o surgimento de diferentes modos de representação da linguagem (KRESS, 1998), refletindo, entre outros tantos, no âmbito educacional. Para Belloni (2010), é necessário implementar ações midiáticas na educação a fim de formar jovens criativos e aptos a refletir sobre o processo de mudanças que essas tecnologias propagam no meio educacional. E, embora atualmente haja uma grande produção e disseminação de material didático digital em websites, blogs e redes sociais², as ferramentas tecnológicas são exploradas em todas as categorias de boa parte dos livros didáticos, seja na unidade de literatura, na unidade de linguística ou na unidade de produção de textos.

Nesse sentido, nossa pesquisa adquire nova dimensão pois, mesmo limitada às páginas impressas, construímos um percurso em torno dos multiletramentos e das múltiplas linguagens que refletem também os textos verbais e visuais disponíveis na internet. Isso acontece devido à migração de material digital para as páginas do LDP. Não são poucas as ideias aproveitadas e adaptadas pelas autoras, pois a tendência é cada vez mais aproximar as mídias do ambiente escolar.

Em sala de aula, a utilização de mídias otimiza, certamente, o processo de ensino e aprendizagem, pois apresentam possibilidades reais de incrementar a relação aluno x professor, proporcionando maior interesse dos alunos, estimulando o debate oral e o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao domínio das TDICs. Para tanto, faz-se necessário que o professor seja, antes, integrado entre os principais personagens da inclusão

² Como exemplos de websites: www.gramaticaonline.com.br; www.soportuguês.com.br; www.brasilescola.com/gramatica. Blogs: showdegramatica.blogspot.com; blogdogramaticando.blogspot.com, entre outros. Além disso, redes sociais como Facebook e Instagram socializam material didático de Língua Portuguesa por meio de seus usuários e/ou de escolas e grupos de estudo.

digital, visto que é do conhecimento de todos que há um número significativo de professores cuja habilidade com o meio digital não condiz com esta perspectiva – falta-lhes ferramentas de aprendizado e amplo acesso às novas tecnologias.

Com isso, afirmamos que nossa pesquisa envolve as imbricações entre texto e imagem, pois, como afirmam Martinec e Salway (2005), “[...] devido ao ritmo implacável das tecnologias de informação e comunicação, textos e imagens estão cada vez mais juntos, criando textos multimodais³. Os novos formatos de meios de comunicação inexoravelmente forçam professores e alunos a se capacitarem, a procurarem novas formas de construir sentidos e significados, mesmo que, para isso, seja necessário desconstruir antigas maneiras de transmitir e de adquirir conhecimento, como por exemplo, desvencilhando-se da tradicional aula expositiva, da obsoleta cópia dos textos do LDP, do ultrapassado estilo de redação escolar, pois, no cenário atual, convivemos com situações de comunicação cada vez mais modernas e diferentes, obrigando-nos a interpretar novas ideias e tendências, representar o mundo e experimentar uma rotina (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) de multiletramentos que envolve a todos.

Nesse viés, nossa pesquisa se torna muito mais significativa ao percebermos que as práticas discursivas nas aulas de língua portuguesa exigem muito mais que um bom livro didático, visto que o professor deve transmitir o conhecimento de forma reflexiva e produtiva (PAULIUKONIS, 2007). Para tanto, a linguagem deve ser considerada em sua natureza heterogênea e dinâmica, um código privilegiando o discurso, a interatividade entre os atores em sala de aula, com ênfase para os efeitos de sentido de um texto nas diversas situações de comunicação. Essas convicções acerca da linguagem repercutem entre nós quando tratamos de multiletramentos e multimodalidade no LDP.

Na verdade, é como se existisse um “contrato” de comunicação⁴ entre professor e aluno e, ainda que o livro didático represente um “documento regulatório”, entre ambos faz-se pertinente um espaço para questionamentos, liberdade de opinião e comentários acerca da exploração do conteúdo didático, que deve priorizar a assimilação do conhecimento e contribuir para ampliar o poder de reflexão do jovem estudante do Ensino Médio. Falamos aqui de uma necessidade de interação mais aproximada entre os usuários do LDP, uma troca de saberes e de expectativas, principalmente do aluno, tendo em vista que este supõe poder adquirir mais conhecimento via conteúdo didático disponibilizado à comunidade escolar.

³ “[...] due to the relentless pace of developments in information and technology, text and images are increasingly coming together creating multimodal texts.”

⁴ A expressão contrato de comunicação foi escolhida por nós, baseada no desenvolvimento de nosso trabalho em sala de aula.

Afinal, em tese, os manuais didáticos disponibilizados à comunidade escolar constituem a ferramenta basilar no dia a dia de uma escola, seja de pequeno ou grande porte.

Assim, a proposta de nossa pesquisa apresenta uma oportunidade de lançar um olhar crítico para o LDP a partir da ótica do professor e do aluno, isto é, é imperioso que se observe e se analise como cada um deles se beneficia dessa ferramenta e/ou como poderiam expandir ainda mais seus conhecimentos acerca dos textos multimodais, por exemplo, à medida que identificam e se beneficiam dos multiletramentos.

Com foco nessa situação, ressaltamos que a forma como o LDP é manuseado em sala de aula pode ser considerada obsoleta, pois encontra-se desgastada e carente de criatividade. Portanto, tal circunstância exige mudanças, novas posturas, cuja solução deve estar numa relação aproximada entre multimodalidade e multiletramentos, em que professor e aluno se voltem aos desafios das novas tendências de letramento – os multiletramentos – favorecendo habilidades de leitura e escrita.

Sob essa ótica, nossa pesquisa envolve-se de sentidos, visto que, ao planejarmos analisar o percurso de construção do sentido dos textos multimodais em diferentes vias, pudemos refletir sobre as questões acerca da rotina em sala de aula que vão além do conteúdo didático: o espaço físico, as condições de trabalho, o convívio entre docentes e discentes, entre outros, como propulsores ou estanques para a realização de atividades de leitura e produção de textos numa perspectiva de crescimento cognitivo do alunado em relação à análise de textos de gêneros multissemióticos. Dito isso, é válido ressaltar que nas amostras de textos constituídos de múltiplas linguagens também buscamos “o novo” em termos de letramento, e reforçamos que nas páginas impressas do LDP as novidades devem ser exploradas, pois permitem a aluno e professor uma reflexão mais ampla acerca do nosso objeto de pesquisa, ao mesmo tempo que lança desafios, preparando o aluno para a leitura e produção de texto no Enem.

Nesse sentido, o termo Multiletramentos⁵ ocupa necessário espaço nesta pesquisa, pois vem a ser um dos principais focos de nosso objeto de estudo porque novas considerações surgiram acerca do significado de “letramento” (SERAFINI, 2014), cujas fronteiras foram redimensionadas para muito além da leitura e da escrita. Afinal, a prática docente e discente contemporânea redimensionou seu campo de ação, levando ao ambiente escolar diversidade de culturas e de linguagens (ROJO, 2012). Isso é decorrente dos avanços da tecnologia, que atua de forma ilimitada na sociedade atual, portanto, é natural que o

⁵ O termo Multiletramentos será abordado em capítulo à parte.

processo de ensino e aprendizagem se reinvente para que o aluno desenvolva novas habilidades de letramento, uma vez que a escola, principalmente, insere-se num espaço repleto de textos multimodais.

A fim de entender como esses textos multimodais estão presentes no LDP e simbolizam um reflexo das práticas sociais em diferentes eventos de comunicação, corroboramos com as teorias de Kress e Van Leeuwen (1996 [2006])⁶ que sugerem que os significados são construídos por meio de multissígnos, os quais se imbricam numa escala de variadas semioses. Isso ocorre devido à tendência atual de se explicar a comunicação e a consequente produção de sentidos por meio de diversos modos e recursos semióticos.

Por essa via de pensamento, a investigação que fazemos no LDP perpassa a multimodalidade e os multiletramentos porque o ambiente de aprendizagem – mesmo que seja a sala de aula – envolve novas demandas, traduzidas em habilidades e competências que docentes e discentes precisam adquirir, as quais não podem ser contempladas unicamente pelo LDP, embora seja uma ferramenta importante – talvez indispensável –, sabe-se que muitas dessas instituições públicas de ensino dependem exclusivamente do LDP⁷, pois não possuem meios mais eficazes de viabilizar a prática escolar.

A partir desse ponto, a temática explorada em nossos estudos aciona saberes e posturas tanto do aluno quanto do professor, pois ambos são agentes de comunicação, são produtores de sentido, e devem ser direcionados a usar o LDP de forma a proporcionar maior interação entre linguagem verbal e não verbal. Além da pouca exploração multissemiótica nos livros didáticos de qualquer área, ainda não há um direcionamento – por parte dos autores – para que os professores estejam aptos a, junto de seus alunos, aproveitarem o máximo desses conteúdos didáticos. Como sabemos, o Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) divulga as obras aprovadas pelo MEC – existe também a possibilidade de acessar a obra inteira – a partir de informações e/ou resenhas dos livros, no entanto muitas escolas não orientam seus professores nessa tarefa, podendo, inclusive, comprometer parcialmente o desenvolvimento do projeto político-pedagógico local.

Considerando as dificuldades na escolha dos livros, nossa pesquisa investigativa torna-se mais pertinente porque o contexto atual de discussões sobre multiletramentos e multimodalidade já é possível ser inferido no PNLD 2018, pois chama a atenção acerca da necessidade de se considerar, nas escolhas feitas pelos professores, os tópicos das múltiplas

⁶ A partir daqui, usaremos o ano de 2006 como referência a gramática de design visual de Kress e van Leeuwen.

⁷ Consideramos que, de acordo com o histórico da educação básica, muitas escolas públicas não contam com bibliotecas, laboratórios de informática, sala de vídeos entre outras ferramentas capazes de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, além do livro didático.

linguagens, os letramentos críticos, os multiletramentos por meio das práticas discursivas, das leituras de textos em gêneros multissemióticos no LDP do Ensino Médio.

Acerca de letramentos e multiletramentos, deparamo-nos com uma grande variedade de estudos, que oferece um leque de oportunidades para aprofundar nossos conhecimentos acerca da noção de diferentes letramentos. Contudo, o termo ainda carece de reflexão e, conseqüentemente, divulgação nos meios educacionais. Constituem exemplos para nossa análise trabalhos expressivos de autores diversos (BATISTA; ROJO, 2005; NASCIMENTO, 2016; ROJO, 2009, 2012; SOARES, 2000; UNSWORTH, 2001, 2006; VIEIRA; KLEIMAN, 2006), os quais servirão de base (teórica) para a análise que pretendemos.

Além disso, somos impelidos a crer na relevância de nossa pesquisa, também, em prol de levar a toda a comunidade escolar a possibilidade de tornar-se uma sociedade bem desenvolvida em modos semióticos, os quais se reproduzem nos textos escritos, imagéticos, visuais, sonoros, digitais etc. Trata-se da multimodalidade que, no contexto geral, atravessa gerações inteiras, pois acarreta variações e modificações nas novas práticas discursivas, decorrentes, principalmente, da proliferação tecnológica – e pode contribuir para reflexão e análises mais aprofundadas de professores e alunos, ampliando sua visão acerca do mundo, mesmo nas páginas impressas do LDP.

Nesse sentido, corroboramos com as colocações de Araújo (2011, p. 14): “o surgimento e circulação de textos multimodais em diferentes instâncias exigem competência para ler e entender esses recursos semióticos”. Pois sabemos que é comum nos depararmos, hoje, com situações de leitura que vão do LDP aos jogos e aplicativos no celular, bem como os apelos visuais e sonoros na tela do computador, que podem proporcionar benefícios e/ou provocar desconforto e perda de foco, no caso de quem trabalha ou estuda frequentemente por meio da Internet. Por isso há motivos suficientes para que, já em sala de aula, o livro didático de todas as disciplinas recomende que o leitor esteja atento a fim de que a multimodalidade apelativa seja assimilada de forma construtiva.

Essas constatações a respeito dos textos multimodais nos deixam apreensivos, pois, nem sequer, temos convicção de que os manuais didáticos estão adequadamente elaborados para exibir conteúdos sobre múltiplas linguagens, o que dirá o principal receptor desse material, o aluno, que não tem preparação para lidar com tantas novidades. Em meio a essas considerações, presumimos que nossos estudos podem trazer muitas contribuições às práticas escolares diárias. Tudo isso sempre associado às exigências de avaliações como Saeb e Spaece, que tendem a contemplar as competências e habilidades previstas pela BNCC.

Além disso, apropriamo-nos das ideias acerca da Teoria da Multimodalidade, em que Kress e van Leeuwen (2006) postulam que os “significados” são construtos socioculturais, dissociando-os de um modo semiótico em particular. Em nosso entendimento, os autores elucidam a tese de que a multimodalidade agrega múltiplas linguagens, “provocadas pela globalização e pelas novas tecnologias” (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p 10.)

Como é do conhecimento de todos, a linguagem verbal escrita⁸ representa um sistema de significação que dialoga intimamente com outro sistema de significação, a linguagem visual. É uma relação construída, paralelamente, no LDP haja vista que o conteúdo aplicado às unidades do texto, seja nas aulas de literatura, gramática, seja no de produção de texto, são embasados em contexto de situação e de cultura específicos em que seus atores – aluno e professor – estão inseridos.

Embora nosso foco seja o livro didático impresso, entendemos que as TDICs devem ser prestigiadas, uma vez que o ambiente escolar no século XXI anuncia um despertar para novos paradigmas, que se manifestam por meio de eventos sociais e culturais, fazendo-se refletir nas formas de assimilar a leitura e a escrita. Logo, as Tecnologias da Informação e da Comunicação também serão exploradas em nossa pesquisa. Sobre esse assunto, encontramos relevante material publicado em periódicos, como Moreira (2013), Arruda (2014), Leal (2015), Pires e Silva (2015), Mourão (2017), Otoni (2017), dentre outros. Ressaltamos que *Livros didáticos de língua portuguesa na era do letramento digital* (PIRES; SILVA, 2015), apresentado como capítulo de coletânea, constitui-se como importante apoio à nossa pesquisa.

Com a finalidade de justificarmos a importância e a contribuição de nossa pesquisa, julgamos pertinente a exploração do estado da arte relativo ao tema e objeto sobre o qual direcionamos nosso olhar. Entre as teses que discorrem sobre a temática dos multiletramentos e da multimodalidade no livro didático de português, cujos pressupostos favorecem nosso embasamento teórico, recorreremos ao repositório da Capes, em cujo banco de dados por nós explorado no intervalo temporal entre os anos de 2006 e 2017 relacionamos as seguintes: a tese de Barbosa (2017), que aborda a multimodalidade e o letramento visual no livro didático de língua inglesa. Sua análise é realizada a partir da Gramática de Design Visual (GDV), sob a ótica do estudo das metafunções (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), com o objetivo de investigar a integração da habilidade comunicativa de ver à habilidade comunicativa de ler.

Vieira (2006) analisa, em sua tese, sob a perspectiva da Análise do Discurso Crítica e

⁸ Sabe-se que a linguagem verbal pode ser oral e/ou escrita, no entanto, como nossa pesquisa está voltada para o LDP, não consideraremos a multimodalidade sob o viés da oralidade. A perspectiva aqui é de viabilizar apenas os aspectos relacionados à prática entre escrita e imagem no LDP, sob a ótica do aluno e do professor.

da Teoria da Semiótica Social, como a Multimodalidade dos textos é explorada nos livros didáticos de português do ensino médio. Nesse sentido, contribui com a nossa pesquisa, pois sua análise envolve o LDP no contexto geral, enquanto a nossa envolve os gêneros multissemióticos com marcas de multiletramentos. Além disso, seu trabalho com as investigações acerca da multimodalidade proporciona que façamos esclarecimentos de pontos sobre a apresentação imagética do LDP, expliquemos suas características, as configurações dos capítulos, a apresentação do conteúdo didático e das atividades na perspectiva multimodal.

Gualberto (2016) examina os modos e os recursos semióticos envolvidos na construção dos sentidos dos livros didáticos de português do 7º ano, buscando refletir acerca dos conceitos de texto e de leitura a partir de perspectiva multimodal. Dito isso, entendemos que, sob a ótica da BNCC, o LDP do Ensino Médio dá continuidade às ideias imbricadas no LDP do Ensino Fundamental, levando ao jovem aluno dos anos finais da Educação Básica a oportunidade de posicionar-se criticamente, refletir acerca das práticas sociais, bem como assegurar a defesa de seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Para tanto, nossa pesquisa busca favorecer esse aluno a partir da identificação de multiletramentos e dos benefícios da leitura multimodal nos gêneros textuais multissemióticos no LDP do Ensino Médio.

Ainda na abordagem da Teoria da Multimodalidade, destacamos a tese de Ferraz (2011), na qual é defendida a sistematização de trabalho multimodal na composição de material didático, em que a autora desenvolve pesquisa em busca de respostas para descobrir como a teoria da multimodalidade pode guiar a seleção e a composição de tarefas para o ensino de português como segunda língua. Entendemos que essa tese norteou nossa pesquisa, no contexto geral, em relação à análise dos textos multissemióticos representativos dos campos⁹ de atuação social, que proporcionam ao aluno experiências a partir das práticas de linguagem nas páginas impressas do LDP.

Silva (2016) investiga a relação entre a abordagem visual/multimodal do livro didático e a ação de uma professora de inglês da escola pública acerca do letramento visual/multimodal crítico nos livros de Ensino Fundamental. Sua base teórica respalda-se, principalmente, em Kress e van Leeuwen (2006), Jewitt (2008) e Callow (2013). Dito isso, corroboramos com a fundamentação teórica de sua pesquisa, bem como com o percurso adotado para analisar paralelamente a multimodalidade e o letramento, pois entendemos que, já no Ensino Fundamental, o aluno desperta para questionamentos acerca da apresentação de

⁹ Em nossa tese, optamos por substituir “campo” por “contexto”.

textos e atividades de leitura e escrita no LDP. Dessa forma, percebemos que, em nossa tese, a análise da multimodalidade em textos multissemióticos com a presença de multiletramentos, pode ser viável e oportuna, além de considerarmos uma extensão da ação investigativa no livro didático de inglês, mas aqui a ação se dá no LDP.

Quanto aos Multiletramentos, a tese de Gomes (2017) analisa a leitura de textos de gêneros discursivos multissemióticos em livros didáticos de português do ensino médio, verificando o desenvolvimento de letramentos multissemióticos (multiletramentos). Sua base teórica é respaldada pelas discussões do New London Group (1996) e Cope e Kalantzis (2000). Enquanto sua pesquisa trata da leitura de textos de gêneros multissemióticos, a nossa abrange, também, as situações de comunicação no LDP em que as práticas de linguagem manifestam-se por meio de multiletramentos que favorecem o aluno do Ensino Médio frente aos desafios que este vai enfrentar no processo de ensino e aprendizagem dos anos finais da Educação Básica.

Em circunstâncias análogas à nossa pesquisa, Torres Neto (2019) analisa como as atividades de leitura e escrita propostas no livro didático de inglês do Ensino Médio podem contribuir para o desenvolvimento das práticas de multiletramentos no ensino de língua inglesa. Para tanto, sua pesquisa está fundamentada nos pressupostos teóricos sobre multiletramentos do New London Group (1996), Soares (2000), Kleiman (2005), Rojo (2009). Ainda que se trate de uma pesquisa que envolve multiletramentos no livro didático de inglês, encontramos aí uma conveniência equiparável à nossa pesquisa, cujo foco está voltado para o LDP, e busca explorar os multiletramentos e sua influência no desenvolvimento de competências e habilidades do jovem aluno do Ensino Médio.

Em seus estudos sobre gêneros e práticas sociais, Orlandi et alii (2013) realizou pesquisa intervencionista baseada nos princípios da teoria dos multiletramentos. Sua pesquisa foi pautada em projetos realizados pela escola a fim de preparar o aluno do Ensino Médio para atuar linguisticamente, de modo crítico/reflexivo, nas mais diversas situações sociais. Para tanto, respaldou-se em Rojo (2012), Cope e Kalantzis (2000), entre outros, que propõem ensino de línguas pautado nas perspectivas dos multiletramentos. Nesse sentido, desenvolvemos um trabalho de perspectivas semelhantes enquanto voltadas para a identificação desses multiletramentos, mas de forma específica nos gêneros multissemióticos do LDP do Ensino Médio.

Na busca por respostas acerca dos multiletramentos no LDP, Andrade (2018) – assim como nós – investiga um alinhamento entre as práticas de multiletramentos através dos gêneros discursivos. No entanto, a autora tem sua pesquisa voltada para os gêneros no

contexto geral, enquanto nós selecionamos apenas aqueles em que identificamos as multissemiões e os multiletramentos. Trata-se de importante pesquisa cuja fundamentação teórica ampara-se, principalmente, em Cope e Kalantzis (2000) e Rojo (2012). Além disso, seu trabalho inspirou a oportunidade de explorar os textos multimodais e multiletramentos no LDP, de modo a favorecer o aluno do Ensino Médio, assegurando as iniciativas para que se qualifique por meio das práticas de linguagem.

Todos os trabalhos mencionados apresentam contribuições ao nosso objeto de pesquisa, oportunidade esta que norteará nossas ideias de explorar as múltiplas linguagens no sentido de demonstrar reflexões acerca da interação entre linguagem verbal e visual. Paralelamente, outros trabalhos surgirão no decorrer de nossa investigação, o que garantirá respaldo para buscar novas contribuições dos multiletramentos nos livros didáticos, na comunidade escolar e na comunicação entre aluno e professor.

Além disso, destacamos que a temática por nós escolhida revela-se inesgotável, porque os problemas relacionados à leitura, escrita, multiletramentos e multimodalidade no livro didático renovam-se e ressurgem constantemente, desafiando professores e alunos, bem como pesquisadores da área de Linguística e Educação.

Este trabalho tem um foco principal ainda inexplorado ou pouco explorado nas pesquisas da área, que é investigar a multimodalidade e multiletramentos no LDP sob a perspectiva do usuário dessa ferramenta, em sala de aula, enquanto docente. O que ele vê, como vê, o que poderia acrescentar para otimizar as aulas de português, na visão dele como associar o uso do LDP a outras mídias no ambiente escolar? Por esse motivo, esta pesquisa visa contribuir para fomentar o caráter científico dos estudos de multiletramentos e multimodalidade e colaborar com propostas construtivas ao uso do LDP no Ensino Médio.

2 DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS

Neste capítulo, apresentamos o embasamento teórico desta pesquisa, no tocante aos multiletramentos, que aborda autores que discutem letramento, letramento digital e letramentos multissemióticos, ou multiletramentos.

Há inúmeros questionamentos acerca da abordagem do LDP na escola. Para citar alguns exemplos: Por que a escola vê a multimodalidade no livro didático como uma ilustração da escrita? Como o livro didático pode incorporar as práticas de multiletramentos/novos letramentos? Como seria possível repensar o currículo em torno de um livro didático com as diferentes linguagens que circulam em ambientes digitais? Para respondermos a esses questionamentos, faz-se necessário conhecer as ideias acerca de letramento e refletir sobre sua trajetória até os dias de hoje.

Segundo Soares (2000), o conceito de letramento diz respeito à habilidade de ler e escrever dentro de determinado contexto, o qual precisa ser coerente para os sujeitos envolvidos nesse processo. A partir desse conceito, é possível perceber, na colocação da autora, que a palavra escrita não concretiza, sozinha, o ato de ler, interpretar, compreender e assenhorar-se do mundo. Notadamente, letramento é um termo que não poderia limitar-se à alfabetização,¹⁰ pois está voltado para a diversidade de usos e práticas sociais da escrita, não se restringindo à habilidade individual do sujeito.

Para Rojo (2011), *alfabetização* representa um ato de apropriação do alfabeto, bem como da ortografia da língua materna ou daquela que se quer aprender. Ou seja, significa dominar um complexo sistema de representações e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa determinada língua. Enquanto *letramento* representa um processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita e, naturalmente, das capacidades nelas envolvidas. Rojo (2011) complementa ressaltando que o letramento valoriza a linguagem em todas as suas conexões, por exemplo em grupos representados por uma comunidade específica ou global, grupo familiar, escola, igreja, entre outros, que tanto influenciam as ações de cada indivíduo.

No momento atual, os primeiros passos na escola já conduzem o sujeito ao

¹⁰ Rojo (2011) conceitua a alfabetização como um ato de apropriação do alfabeto, bem como da ortografia da língua materna ou daquela que se quer aprender. Ou seja, significa dominar um complexo sistema de representações e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa determinada língua.

“alfabetizar letrando”¹¹, ou seja, ler e escrever são ações inseridas no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, uma vez que a linguagem é considerada um fenômeno social e se manifesta ativamente nas práticas sociais e culturais dos grupos sociais, de diversas formas. Como exemplo, sabe-se que a criança ao chegar à escola já faz uso do conhecimento, pois já interage com as práticas de letramento, mesmo informalmente, no dia a dia.

Nessa mesma perspectiva, Kleiman (2005) caracteriza o letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico, e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. O que nos leva a inferir que a alfabetização contempla apenas uma prática do letramento, e é agenciada pela escola. Nesse sentido, o alfabetizado é monitorado e conduzido a aprender a cultura valorizada pela ordenação pedagógica da comunidade escolar que, habitualmente, está limitada aos documentos oficiais de regimento dos primeiros passos na leitura e na escrita.

Quando ampliamos nossas ideias acerca do letramento a toda a comunidade escolar, podemos nos deparar, frequentemente, com grupos de alunos do Ensino Médio formados por jovens desinteressados, apáticos à apreensão do conhecimento e à prática da leitura na sala de aula, principalmente quando se trata do uso do livro didático. Isso porque a leitura no LD, embora contextualize fala e escrita, por meio de diversos gêneros do discurso, como notícias, charge, tirinhas, entre outros, nem sempre é suficiente para despertar o interesse do leitor¹².

A proficiência na leitura e na produção escrita da língua materna pode sim estar condicionada ao uso coerente do livro didático. Tal afirmação é recorrente em qualquer disciplina, se o aluno receber a devida orientação do professor na utilização do livro didático como uma ferramenta básica no processo de aprendizagem. Cabe mencionar que o letramento cresce com o uso do livro didático, ano após ano, de forma gradativa, pois é ele que contribui com o amadurecimento do estudante em relação a todo e qualquer progresso que envolve a leitura e a escrita. Além disso, esse reconhecimento e valorização do livro didático durante a Educação Básica visa, principalmente, levar o aluno a ser protagonista de seu próprio tempo – resultado dos benefícios do processo de leitura e escrita que, em meio a tantos projetos, favorecem o jovem na construção de sua cidadania.

Aproximando-nos das ideias de Street (2012), encontramos em suas incursões o “modelo ideológico” de interpretação do letramento, cuja dimensão social se caracteriza por

¹¹ A expressão “alfabetizar letrando” foi estabelecida por Rojo, a fim de demonstrar e/ou associar alfabetização e letramento, de forma que aprender a ler e escrever não é suficiente para alguém ser considerado letrado.

¹² O contexto de situação mencionado envolve um cenário representativo de nossa experiência pessoal com turmas de alunos do 3º Ano do Ensino Médio.

“um conjunto de práticas sociais, culturalmente determinadas” (SOARES, 2000). Essas práticas sociais destacam-se no modelo ideológico por apresentar uma pluralidade de contextos históricos e culturais específicos, pois permitem que o indivíduo – enquanto ser social – adote mudanças políticas e ideológicas em sua vida. A ideia desse modelo é que as práticas de letramento mudam de acordo com o contexto, já que estamos cercados de eventos de letramento, desde a novela que assistimos na TV às pesquisas que realizamos na tela do computador por meio da internet.

Rojo (2013) adianta que, devido a diversidade de práticas de letramento em múltiplos contextos, o sujeito deixou de limitar-se ao termo “letramento”, sugerindo a troca por “letramentos”, ou “multiletramentos”. E é, por assim dizer, que a BNCC (2018) procura reconhecer, em seus fundamentos pedagógicos, as novas ideias, as novas tecnologias, a cultura digital que contribuem para o desenvolvimento do estudante. O aluno do Ensino Médio, especialmente, está inserido num ambiente de ofertas midiáticas digitais, que podem conduzi-lo ao redimensionamento do conhecimento, a partir de atitude críticas e conscientes.

O termo *Multiletramentos* surgiu com o *New London Group* (1996) que, em meio a uma série de debates, reuniu-se a fim de discutir o futuro do letramento (COPE; KALANTZIS, 2000). Era chegado o momento de novos posicionamentos, de tomada de decisões acerca das demandas emergentes do mundo globalizado. A verdade é que, como prática escolar, o letramento em si não era autossuficiente.

Da mesma forma, na escola, os multiletramentos exigem que os autores adotem postura mais questionadora, reflexiva sobre as práticas sociais, sobre as questões e formas de aprendizagem e de avaliação do conteúdo didático, bem como possam interpor no LDP o apoio necessário para ajudar o aluno na construção dos sentidos dos textos, considerando-o um elemento basilar na sistematização do processo de ensino e aprendizagem.

O *New London Group* (1996), formado por pesquisadores e/ou professores da área de linguística e de educação como Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Gunther Kress, entre outros, surgiu com a apresentação de uma Pedagogia de Multiletramentos, cuja proposta centralizava na escola a exploração dos letramentos emergentes na sociedade e a diversidade cultural em sala de aula, ambiente em que os alunos eram introduzidos às TDICs (Tecnologias da Informação e Comunicação).

Os pesquisadores do *New London Group* (1996) perceberam que havia, à época, uma necessidade de ampliar as perspectivas nas formas de comunicação, pois a sociedade estava inserida em um novo cenário de valores e culturas que, como efeito da globalização, apontavam para transformações na interação entre as pessoas, o que certamente iria refletir no

processo de ensino e aprendizagem. Havia, então, um redimensionamento sobre o estudo semiótico dos textos, que abrangesse variadas formas de produção, divulgação e consumo, de modo a expandir as ideias dos letramentos (COPE; KALANTZIS, 2000).

Esses estudiosos empenhavam-se em debater acerca das futuras práticas pedagógicas, em outras palavras, precisavam retomar duas questões fundamentais: 1 – O que os estudantes precisavam aprender?; e 2 – Qual era o alcance das apropriadas relações de aprendizagem? Em meio a tantos debates, percebia-se que os estudantes deveriam se beneficiar de todas as formas que lhes permitisse participar ativamente da vida pública e econômica de sua comunidade. Em consequência desses debates, resultou um *artigo* denominado *manifesto: A PEDAGOGY OF MULTILITERACIES - Designing social futures*, publicado em 1996.

Trata-se de uma publicação que surgia como resposta a tantas mudanças, as quais demandavam uma resignificação do “ser letrado” e das habilidades necessárias para tal. Portanto, *a priori*, era fundamental uma expansão do conceito que, segundo a afirmação dos autores

First, we want to extend the idea and scope of literacy pedagogy to account for the context of four culturally and linguistically diverse and increasingly globalised societies. (...) Second, we argue that literacy pedagogy now must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia Technologies.¹³

Dessa forma, para os pesquisadores do grupo, a noção de multiletramentos complementa a pedagogia de letramentos, tradicionalmente relacionada ao processo de ensino e aprendizagem, voltado para as habilidades de leitura e escrita. O novo contexto busca evidenciar outros modos de representação e comunicação (multisemiótica) que estão definitivamente inseridos nos ambientes sociais e que são, também, parte do cotidiano escolar. Nesse cenário, o termo multiletramentos ressalta o papel da educação em proporcionar ao aluno subsídios tecnológicos imersos em um conjunto de habilidades, a fim de que este tenha participação ativa na sociedade atual.

Nessa perspectiva, as proposições defendidas e divulgadas pelos mentores do New London Group (1996), os Multiletramentos, podem ser aceitos como uma pedagogia de

¹³ Nossa tradução: Primeiro, nós queremos estender a ideia e o escopo da pedagogia de letramento para dar conta do contexto de nossas sociedades culturalmente e linguisticamente diversas a cada vez mais globalizadas, para as culturas multifacetadas que se inter-relacionam e para a pluralidade de textos em circulação. Segundo, argumentamos que aquela pedagogia de letramentos agora deve levar em conta a variedade crescente de formas textuais associadas com as tecnologias multimídias e de informação (THE NEW LONDON GROUP, 1996, P. 61).¹³

ensino que alerta para uma educação linguística que viabiliza dois eixos centrais para seu desenvolvimento: “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 15).

Na esteira do conhecimento, o primeiro eixo está voltado para a diversidade, tanto do ponto de vista cultural quanto linguístico das sociedades globalizadas, em que predominam culturas multifacetadas ou plurais; enquanto o segundo está voltado para a multiplicidade de linguagens/semioses que surgem por meio da diversidade de gêneros textuais associados às TDICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) que se revelaram no cenário de pluralidade cultural (NLG, 1996).

De acordo com Cope e Kalantzis (2000), a pedagogia e a linguística, atualmente, precisam estar voltadas para um “aluno multicultural”, que possa vislumbrar e envolver-se em projetos futuros que refletem de forma significativa o presente. Para tanto, faz-se necessário considerar três esferas responsáveis por mudanças em nossa existência: *questões do trabalho, questões da cidadania e questões da vida pessoal*. Tais esferas, definitivamente, demandam novos letramentos que perpassam o mero campo das linguagens, explorando contextos sociais, políticos e culturais, logo, não mais limitado ao educacional.

Dessa forma, ao destacar questões de pluriculturalismo e multilinguismo, o *New London Group* (1996) sinaliza que os multiletramentos relacionam-se a múltiplos conhecimentos, habilidades e estratégias que superem a si mesmos em termos de colaboração, cooperação e interação, “transgressores de relações de poder e híbridos, fronteiros e mestiços de linguagens, modos e mídias” (ROJO, 2012).

2.1 A inclusão dos multiletramentos no LDP

A partir do momento que as práticas pedagógicas considerarem esses princípios, podem viabilizar aos alunos o reconhecimento de contextos culturais diversos por meio dos conhecimentos de seus saberes e de outros, de produção e consumo de textos/enunciados em vista de uma participação como agentes construtores e reconstrutores de sentidos e significados (COPE; KALANTZIS, 2000); além disso, podem ampliar a compreensão de textos multissemióticos que circulam na realidade contemporânea, extrapolando a linguagem verbal, adentrando os estudos da multimodalidade.

Nesse contexto, as novidades envolvendo a multimodalidade sugerem um novo

olhar sobre o modo de ler e produzir textos que, também, era uma proposta do *New London Group* (1996) e que, por sua vez, demandaria novo conceito relacionado ao campo de letramento. Assim, a Pedagogia de Multiletramentos foi pensada para envolver o “quê” e “como” ensinar aos alunos nessa realidade em que estes caracterizam-se como agentes da própria aprendizagem, responsáveis por produzir sentidos na dinâmica social contemporânea: globalização, avanços tecnológicos, diversidade social e cultural configuram alguns exemplos dos novos valores no dia a dia da juventude.

Corroboramos com a teoria de Bazerman (1997, p. 59) de que “os livros didáticos não são apenas formas, mas ‘molduras’ de ações sociais”, ou seja, o autor do livro didático tem a possibilidade de, por meio da multimodalidade ou dos multiletramentos, otimizar o ensino, sugerindo uma gama de formas visuais em diferentes contextos entre as múltiplas linguagens e conceber a ideia de que o LDP é seu “maior aliado”.

Nas palavras de Lajolo (1996), “todos os componentes do livro didático devem estar em função da aprendizagem que ele patrocina”, de onde se depreende que a eficiência do LD deve primar pelo cruzamento entre as linguagens, além de considerar a estética na apresentação do material: encadernação, layout, impressão, ilustração, entre outros detalhes.

De acordo com ela

O livro didático interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à infância (livros e histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização do indivíduo: é cartilha, quando da alfabetização; seleta, quando da aprendizagem da tradição literária; manual, quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996).

Em consonância com as palavras de Lajolo, é válido salientar que o ensino de língua portuguesa por meio do LDP está definitivamente associado à multimodalidade, porque não concebemos a ideia de ministrar aulas de teor gramatical ou de literatura descontextualizadas, sem que o aluno possa praticar leitura e escrita. Para tanto, o texto é facilitador, preferencialmente com uma boa apresentação visual, que faz jus à sua estrutura multimodal. No entanto, quando se fala de um bom planejamento visual “não se trata apenas de pôr juntas palavras e imagens no texto, mas sim que se observem certos princípios de textos multimodais” (DIONÍSIO, 2005). Por esse motivo buscamos demonstrar aqui os

princípios da Teoria da Cognição da Aprendizagem Multimídia (TCAM)¹⁴ de Mayer (2005), que relaciona a apresentação de palavras e imagens à construção do conhecimento pelo aluno.

Ressaltamos que, dos princípios difundidos pela TCAM, mencionaremos apenas aqueles que podem ser aplicados ao livro didático impresso, haja vista que este constitui o material mais utilizado em sala de aula da educação básica por alunos e professores, como já mencionamos anteriormente:

- Princípio da Multimídia: os alunos aprendem melhor a partir de palavras e imagens do que apenas de palavras;
- Princípio da Proximidade Espacial: os alunos aprendem mais e melhor quando as palavras e as imagens correspondentes estão aproximadas entre si, preferencialmente na mesma página;
- Princípio das Diferenças Individuais: os alunos com menor conhecimento são mais influenciáveis aos efeitos de design do que aqueles que já adquiriram mais noções de aprendizagem.

Quando se fala em “novo olhar” a partir do LDP, por exemplo, existem entraves que podem comprometer o sucesso dos novos letramentos na rotina da escola e do aluno. Os principais problemas referem-se às dificuldades de garantir ao jovem estudante o contato com as ferramentas da tecnologia no meio digital. Essas questões voltadas para leitura e escrita vão ao encontro das noções de multiletramentos que inovam a tradicional pedagogia do letramento, voltada especificamente para as habilidades de leitura e escrita.

Cope e Kalantzis (2000) asseguram que a antiga pedagogia do letramento continuava – e ainda continua – focada especificamente na linguagem escrita e, tradicionalmente, habituou-se a um modelo padronizado de linguagem planejado como um sistema estável de regras que priorizava a associação entre letras e fonemas, sem que fosse dada ao aprendiz autonomia para questionar o método.

Por outro lado, segundo Rojo (2012), “vivemos a era das linguagens líquidas”, ou seja, a escola está conectada, relacionada e direcionada às TDICs, e os alunos estão inseridos em um meio social cada vez mais digital. No entanto, a realidade diária do ambiente escolar, às voltas com o livro didático, não corresponde fielmente às atuais ideias de multiletramentos, pois nem sempre professor e aluno têm acesso às ferramentas da tecnologia, principalmente aqueles das comunidades mais carentes e que se localizam em ambiente menos favorecidos

¹⁴ A Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia faz referência a ocasiões em que as pessoas constroem representações mentais de palavras e imagens, ilustrações, fotos, animações ou vídeos (MAYER, 2005).

socialmente, como a zona rural¹⁵.

Rojo (2013) situa o termo *Multiletramentos* em dois sentidos/eixos diferentes: 1 – *Multiplicidade de culturas*, que representa todas as produções culturais letradas em efetiva circulação social que estão a nossa volta, como um conjunto de textos de natureza híbrida e de diferentes letramentos (vernaculares, populares, cultura de massas, eruditos, etc); 2 – *Multiplicidade de linguagens*, que faz referência aos modos ou semioses nas produções dos textos, sejam impressos ou sejam em mídia digital. Além disso, a autora arremata, esclarecendo que a multiplicidade de linguagens envolve a multimodalidade ou multissemoses dos textos atuais que exigem multiletramentos.

Sob a perspectiva do eixo 1 – multiplicidade de culturas – entendemos que o aluno, bem como toda a comunidade escolar está inserida nessa dimensão cultural, tendo em vista que a diversidade cultural afeta a sociedade globalizada, que vai se transformando cada vez mais, são gerações multifacetadas, transformadas por hábitos e práticas sociais plurais. Quanto à multiplicidade de linguagens, tudo gira em torno da variedade crescente de novas formas de textos associadas às TDICs, que surgiram no contexto de pluralidade cultural (NL, 1996).

2.2 A multiplicidade de linguagens nas páginas impressas do LDP

Em nossa pesquisa, adotamos a segunda concepção de multiletramentos – *Multiplicidade de linguagens* (ROJO, 2013)), visto que podemos explorar as multissemoses de forma globalizada. Sob essa perspectiva, os livros didáticos apresentam frequente interação entre as linguagens, demonstrando que a abordagem multimodal de um texto extrapola os recursos linguísticos, ao colocar, no mesmo patamar, a linguagem verbal e não verbal.

Cope e Kalantzis (2000) traçam, para as circunstâncias atuais, uma educação linguística com base em estudante multicultural, de modo que possa contemplar projetos (*designs*) do futuro. Para tanto, é preciso envolver três dimensões que motivaram positivamente a constituição das mudanças atuais: a diversidade produtiva (nas questões de trabalho), o pluralismo cívico (nas questões de cidadania) e a das identidades multifacetadas (nas questões da vida pessoal).

Nesse contexto, sempre que destacamos a questão da diversidade cultural e de linguagens, o NLG (1996) orienta que os multiletramentos exigem multiconhecimentos,

¹⁵ [https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/pesquisa-aponta-que-a-maioria-das-escolas-rurais-nao-tem-acesso-a-internet/acessado em 09/11/2019](https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/pesquisa-aponta-que-a-maioria-das-escolas-rurais-nao-tem-acesso-a-internet/acessado%20em%2009/11/2019).

habilidades e procedimentos participativos, cooperativos, coletivos, “transgressores de relações de poder e híbridos, fronteirços e mestiços de linguagens, modos, mídias (ROJO, 2012).

Dessa maneira, uma pedagogia que aceite tais princípios é permissiva para que seus alunos reconheçam contextos culturais diversos por meio da evolução do seu conhecimento e de outros, de produção e exploração de textos a fim de participarem como “agentes construtores e reconstrutores de sentidos e significados (COPE; KALANTZIS, 2000). Além disso, os multiletramentos abrem espaço para a compreensão da realidade atual e do fluxo de textos de perfil multissemiótico, que são produzidos em abundância e circulam no dia a dia, em diversas situações de comunicação. Cabe mencionar que, por meio das mais variadas ferramentas, o estudante pode reconhecer criticamente os discursos e/ou ideologias implícitas nesses textos.

A proposta do grupo era lançar um novo olhar para a estrutura da realidade social para, conseqüentemente, ler e produzir textos na contemporaneidade. Sabe-se que seriam necessários novos conceitos dentro dessa nova realidade social. Para tanto, era preciso lidar com as exigências de um campo de letramento que incorporasse a realidade do momento e os efeitos das mudanças sociais para o conteúdo e a forma. Em outras palavras, a dificuldade era “o quê” e “como” ensinar a partir da pedagogia dos multiletramentos.

Sendo assim, o grupo adotou o conceito de *design* como a “construção de projetos de sentidos/significados” que, por sua vez, constitui uma extensão da pedagogia de multiletramentos. Em outras palavras, além de estarmos definitivamente inseridos nos padrões e convenções dos sentidos/significados, também somos criadores (*designers*) ativos de significados, ou seja, estamos sempre construindo e reconstruindo o sentido e o significado das coisas, dos textos, sempre investindo no plano das ideias, procurando inovar. Essa justificativa mostra que o GNL sugere que, para o processo de ensino e aprendizagem contemporâneo, as noções de construção do sentido, interesse, agenciamento e mobilidade são consideradas essenciais.

Como se sabe, tudo isso é decorrente da dinamicidade de aquisição do conhecimento. Diga-se de passagem, que o jovem aluno do Ensino Médio encontra a seu dispor uma variedade de ferramentas determinadas e/ou específicas para o contexto ou situação de comunicação na qual ele esteja inserido. No exemplo do LDP, percebe-se que os autores procuram diversificar e difundir o conhecimento, sempre buscando se adequar às novidades, como o ambiente digital que, muitas vezes, é transferido/adaptado para as páginas impressas do LDP.

Isso posto, há hoje a necessidade de reconhecermos os letramentos multissemióticos e multiculturais, ou seja, os multiletramentos que se impõem como condição para a leitura e para a produção de textos nesses novos tempos. Para tanto, é basilar que as práticas e eventos de letramento dos interesses dos alunos estejam conectadas à rotina da comunidade escolar, bem como à profissionalização das atividades, a fim de introduzir os jovens no mercado de trabalho.

Nesse sentido, o aluno do Ensino Médio, que se encontra nos últimos anos da Educação Básica, tem a oportunidade de participar de projetos (BNCC, 2018) voltados para jovens de sua faixa etária, norteando-os a desenvolver postura crítica na construção da cidadania que pode ser, parcialmente, efetivada pelas práticas de linguagem propostas no LDP. Tudo isso é resultante do perfil que o LDP tem desenvolvido nas últimas décadas: sua transformação e atualização tende a convertê-lo em um tipo de espelho das tecnologias das mídias digitais – no entanto, como estamos lidando com material impresso, sua renovação é considerada limitada – ao reproduzir gêneros multissemióticos que tiveram origem nas páginas digitais da internet, caracterizados pela interação entre as multissemioses da linguagem verbal e visual, como veremos nos capítulos seguintes.

3 AS CONCEPÇÕES DA LINGUAGEM: UM OLHAR PARA AS MULTISSEMIOSES

Com o intuito de apresentar o percurso teórico da pesquisa vigente, recorreremos às concepções da linguagem inseridas em quadro conceitual sustentado por uma visão funcional da linguagem, que defende a ideia de que o sistema linguístico deve ser modelado pelas funções a que serve. Assim, entendemos a relevância do legado da linguística sistêmico-funcional, em linhas gerais, sobre as práticas discursivas em situações de comunicação diversas. Por assim dizer, traçaremos enfoques específicos da teoria que são voltados para a análise das multissemioses e fixaremos os mecanismos da multimodalidade que constituem o foco da nossa investigação nos textos do LDP. Ao nos pronunciarmos, certificamos que o nosso objetivo não envolve um trabalho investigativo sobre todos os pontos de discussão da teoria funcionalista, pois nossa atenção está direcionada aos diferentes modos semióticos e os efeitos destes no LDP.

É válido ressaltar que legitimamos parte de nossa escolha teórica em torno da Multimodalidade porque acreditamos que a linguagem – em seu modo oral e escrito – tem um significado que interage com vários outros modos (como a linguagem no modo visual) a fim de criar novos significados, daí seu aspecto multimodal, e de natureza funcional (VIEIRA; SILVESTRE, 2015). Além disso, conforme Halliday (1978) fixou, concentramo-nos na noção de “função”, pois julgamos essencial para nosso estudo considerarmos o papel que a linguagem desempenha na vida dos indivíduos, enquadrando os variados tipos de demanda, no caso as multilinguagens nos textos do LDP. Também encontramos exemplos das ideias de Halliday e Mathiessen (2004) sobre a apreciação da linguagem e seu uso em espaços sociais em nosso dia a dia, em sala de aula, com uma turma de alunos – beneficiários do LDP – que se comunicam eficientemente em diversos contextos da linguagem, mais especificamente no contato direto com os gêneros multissemióticos presentes nas páginas impressas do LDP.

No mais, Kress e Van Leeuwen (2006) alinham-se aos princípios da sistêmica funcional hallidayana, marco inspirador da Teoria da Multimodalidade, que estuda mudanças transformadoras nos gêneros textuais, por meio de modos semióticos que vão além da simples linguagem verbal. Por fim, conforme apontam Eggins (1994), Thompson (2004) Martin e Rose (2003), Gouveia (2009) a LSF abre uma ampla perspectiva teórica para se perceber a noção de que o texto se dimensiona e vai muito além de critérios formais, pois o texto multimodal, propriamente dito, é feito a partir da interação entre verbo e imagem.

Nesse ponto de vista, considerando que nos situamos na imensidão dos estudos da linguagem, trabalhando diretamente com o processo de ensino e aprendizagem da Língua

Portuguesa, especificamente os gêneros textuais multissemióticos, julgamos pertinente e acertado nosso embasamento teórico.

3.1 Perspectiva Hallidayana da linguagem: LSF

A linguística sistêmico-funcional corresponde a uma teoria geral do funcionamento da linguagem humana. Trata-se de uma teoria de descrição gramatical (GOUVEIA, 2009) que fornece subsídios para estudar a língua em determinados contextos de uso, bem como produzir sentidos funcionais para, por exemplo, um grupo de falantes.

A linguística sistêmico-funcional (doravante LSF) exerce forte contribuição no embasamento de nossa pesquisa, pois estimula o uso da linguagem nos espaços sociais, em que se incluem eventos de fala, participantes e contexto discursivo. Da mesma forma, o LDP tem como principal função produzir significados, que são influenciados pelo contexto social e cultural inseridos no ambiente escolar, e são apresentados ao aluno a partir de uma abordagem multimodal.

Teoria linguística idealizada pelo linguista britânico Michael Halliday (1978), a LSF adota a “noção de função” para desenvolver seus estudos linguísticos, considerando *a priori* o funcionamento da língua e a sua eficácia em diversos contextos. Tendo em vista que a língua é apontada como um sistema em que seus usuários fazem escolhas a fim de produzir significado, Halliday e Mathiessen (2004) asseguram que ela é natural, própria do ser humano, influenciada pelo contexto social e cultural de uso dos falantes.

Halliday e Matthiessen (1985), ao lançar-se em meio à perspectiva funcionalista, pretendiam analisar se os usuários de uma dada língua se comunicavam de forma efetiva em contextos diferentes. Para eles, a linguagem é como um sistema utilizado para criar significados em interações sociais. Pode-se assim dizer que eles sugeriram ao desenvolvimento da linguagem, numa abordagem funcional, três pontos cruciais: **o uso** (*em relação ao sistema*), **o significado** (*em relação à forma*) e **o social** (*em relação ao indivíduo*).

Eggins (1994), Thompson (2004), Martin e Rose (2003) destacam-se, entre outros conceituados pesquisadores, no desenvolvimento dos estudos da LSF a partir da proposta que considera a gramática em si capaz de produzir significados, ou seja, quando Halliday (1978) chamava a gramática de sistêmico-funcional queria dizer que o usuário da língua se expressa por meio de uma rede de sistemas interligados entre si (base funcional) com o intuito de produzir significados (base semântica) nas diversas situações de comunicação.

Entendemos que, sob essa concepção, o LDP, mesmo sendo analisado dentro dos padrões da norma culta,¹⁶ em meio à semiótica social, poderá ressurgir como um conjunto de produção de significados. Explicando melhor, consideramos que o estudo da literatura, da gramática e da produção de textos no LDP do 3º Ano do Ensino Médio pressupõe a noção de contexto de uso da língua de forma funcional: a produção de significados é um reflexo das influências sociais e culturais que o aluno vivencia através de escolhas, como por exemplo em aula de literatura sobre o Modernismo de 1922, no Brasil. Aqui, o aluno pode escolher o significado da obra literária a partir de análise de texto verbal associada ao texto não verbal, em abordagem multimodal, a fim de contextualizar conteúdo e expressão.

Conforme Eggins (1994), a maior evidência teórica dentro da linguística sistêmico-funcional é a de que a linguagem é funcional porque sua função primária é gerar significados, os quais são motivados pelo contexto social e cultural de negociação, cujo processo de uso é semiótico. Por este motivo, a língua evolui para respaldar as necessidades de seus usuários, daí chamá-la de funcional – os falantes produzem enunciados, interagem entre si, de acordo com a situação de comunicação. Para tanto, confirmamos com as palavras de Neves (1997)

(...) qualquer abordagem funcionalista de uma língua natural, na verdade, tem como questão básica de interesse a verificação de como se obtém a comunicação com essa língua, isto é, a verificação do modo como os usuários da língua se comunicam eficientemente.

Sob essa perspectiva, entendemos que uma comunidade linguística – independente de idade e classe social de seus falantes – é capaz de notar que a língua que os envolve varia de acordo com as diversas situações de comunicação na vida social, no dia a dia, entre as quais se engajam. Quando essa percepção espontânea é praticada e todos conseguem entender que o contexto influencia nossas escolhas, estamos fazendo uso funcional da linguagem.

Halliday (1978) sempre enxergou a língua como um sistema potencial de significados. De cada escolha surge um leque de novas opções que se especificam em cadeias de alternativas, a partir das quais o falante cria os significados. Ainda que seja improvável relacionar todas as cadeias em que cada escolha da língua se manifesta, a LSF contribui para que os falantes compreendam que o sentido do texto é construído pelo uso do potencial de

¹⁶ A sugestão de frisar a análise do conteúdo do livro didático “dentro dos padrões da norma culta” segue uma proposta pessoal de ministrar aula de língua portuguesa, desvinculando-se de uma postura engessada muitas vezes imposta pelo livro didático. Ou seja, na norma culta sim, mas em uma perspectiva funcional.

significados da língua, e isso serve para qualquer língua – tudo isso ocorre através da análise textual.

Tomando como base que o falante faz suas escolhas na elaboração do texto, corroboramos com as ideias de Halliday (1978) quando diz que o texto corresponde a um conjunto equilibrado de significados intrincados cujas partes contêm elementos estruturais adequados a seus objetivos e contextos, visto que o texto é constituído por significados, que devem ser condizentes com a situação de comunicação e/ou interação entre os falantes. Por este motivo, a LSF propõe que é a partir do texto que surgem caminhos para se utilizar a língua, realizar eventos linguísticos de qualquer natureza que envolvem práticas sociais e de linguagem entre os falantes.

Assim, das práticas sociais e práticas de linguagem, Halliday (1978) dimensionou a noção de contexto, posicionando o texto em seu ambiente de uso, em que as expressões “contexto de cultura” e “contexto de situação” estão sempre voltados para o texto que o falante quer desenvolver – o primeiro, de forma mais geral, relaciona o texto a diferentes culturas que utilizam a língua; o segundo está mais voltado para as variações de linguagem, a partir dos padrões utilizados pelas escolhas dos falantes.

Nesse sentido, a LSF propõe que a GSF relaciona naturalmente o significado das palavras entre si, pois os falantes interpretam a experiência humana, o que os faz pensar e agir com a língua, respectivamente, de modo funcional. Assim, consideramos, em nossa pesquisa, que a gramática funcional não corresponde a um conjunto de regras, mas sim a um modo de descrever, interpretar e construir sentidos. É o que pretendemos mostrar a seguir.

3.2 As propriedades da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF)

A gramática sistêmico-funcional (doravante GSF), na verdade, incorpora-se à LSF e vice-versa. E como nossa proposta de pesquisa inclui texto verbal e não verbal, pautamos pela ideia de que “um texto é linguagem em uso” (HALLIDAY; HASAN, 1989), ou seja, a linguagem funciona contextualizada e pode envolver diversos recursos semióticos.

Halliday (1984) pensou a GSF com o objetivo de fornecer subsídios para descrever o lado funcional da língua, a partir de textos, interlocutores e contextos de uso. Trata-se de uma gramática em que a compreensão linguística é realizada de acordo com a necessidade individual ou coletiva de comunicar-se. Assim, a linguagem reflete nossas necessidades humanas de interação verbal, principal fundamento da comunicação.

Pensando por esse viés, abordar a teoria sistêmico-funcional em sala de aula deveria ser tarefa mais fácil do que parece, visto que o professor deve lançar mão da GSF como uma proposta funcional, demonstrando para o aluno que as estruturas gramaticais são explicadas a partir do significado, das funções da linguagem, de acordo com a situação de comunicação (FUZER; CABRAL, 2014). Em suma, as funções da linguagem determinam o funcionamento do mundo por meio da linguagem.

A melhor forma, portanto, de compreender a teoria sistêmico-funcional é, como interpreta Santos (2016), conceber que a língua se estabelece, efetivamente, por meio de duas perspectivas: sintagma (cadeia) e paradigma (escolha). Dessa forma, depreende-se que qualquer situação de comunicação tem seu sentido lógico-discursivo elaborado a partir de traços sintagmáticos (funções linguísticas) e paradigmáticos (lexicais). É um processo concomitante entre “escolhas lexicais” e “funções linguísticas”, de modo que o falante irá produzir significado porque tem um propósito comunicativo diante de uma situação de comunicação específica.

De acordo com as expectativas de nossa pesquisa, inserida no contexto de ensino e aprendizagem, o LDP situa o conteúdo didático em meio às possibilidades de geração de sentidos através de textos multimodais. Nessa linha de compreensão, acreditamos que linguagem verbal e não verbal, juntas, podem associar-se no nível sintagmático e paradigmático e, em meio a escolhas e funções linguísticas mais ou menos adequadas ao propósito comunicativo, o aluno pode ser influenciado a ler, interpretar e produzir textos a partir das escolhas lexicais que ele já vivencia socialmente em situações de interação verbal e/ou não verbal.

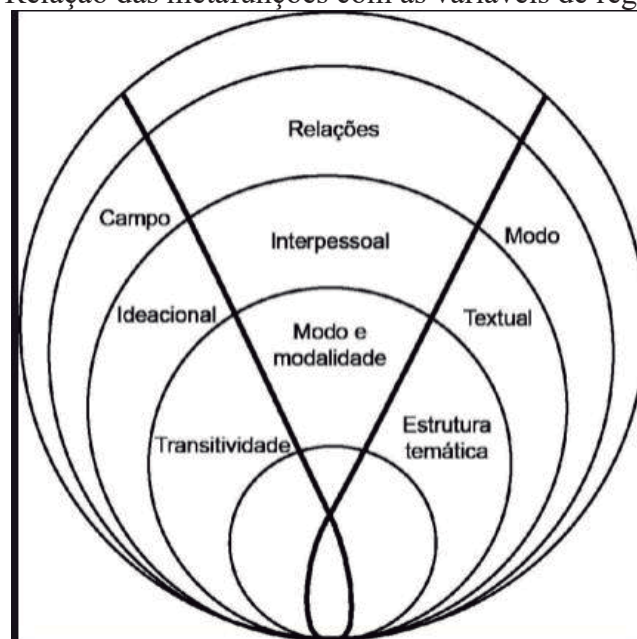
Nesses termos, a GSF concebe o texto como instância linguística de significado, pois, na visão de Halliday e Hasan (1989), o texto é “um processo contínuo de escolhas semânticas em constante movimento dentro das possibilidades de sentidos disponíveis”. Os autores atestam que a gramática não pode ser vista como um sistema de regras, mas sim como um sistema de produção de significados, destarte uma teoria gramatical não pode ser estruturada apenas em torno de sintagmas, orações e frases. Embora a oração seja a “unidade principal de processamento da gramática”, o texto é considerado a atualização do potencial de significado da língua, segundo Halliday (1978, p. 122),

O texto é a forma linguística de interação social. É uma progressão contínua de significados, em combinação tanto simultânea como em sucessão. Os significados são as seleções feitas pelo falante das opções que constituem o potencial de significado; o texto é a atualização desse potencial de significado, o processo de escolha semântica.

Em meio ao cenário semântico, Halliday (1985) tece importantes considerações envolvendo texto e contexto quando declara que a língua atua no contexto social, e a GSF analisa como esse contexto, enquanto potencial de significados, influencia a língua. É pertinente, a princípio, apresentar que, na visão hallidayana, a noção de contexto é ampla e assume caráter multimodal, pois inclui tudo que pode ser falado e escrito, além do texto não verbal. A ideia é de que a relação entre texto e condições de produção perpassa o contexto, caracterizando uma relação de troca, estão, portanto, interligados. Nesse sentido, a visão é de que o estudo da língua se distancia das estruturas formais e passa a estabelecer conexões entre o uso funcional da linguagem e sua comunicação social, conferindo à linguagem uma feição maleável e inexaurível. O linguista complementa, atestando, que a estrutura da linguagem é uma variável dependente, que resulta das situações de fala e para ser explicada é necessário considerar as relações de comunicação.

Para tratar dessas relações, o linguista estabeleceu um modelo de linguagem cuja organização elenca a noção de texto, contexto e suas condições de produção. Neste modelo, apresenta três variáveis, denominadas *variáveis de registro*, cuja função é registrar o contexto situacional no texto, que são as *variáveis de registro de campo, modo e relação*. Vejamos no QUADRO 1 a seguir;

Quadro 1 – Relação das metafunções com as variáveis de registro



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-3-Relacao-das-metafuncoes-com-variaveis-do-contexto-de-situacao_fig2_333249300

Tais variáveis de registro formam o contexto social que, por sua vez, está inserido em um “sistema de dados” que se une ao “sistema linguístico” e, juntos, se inter-relacionam, formando uma rede sistêmica (system network), possibilitando a organização da linguagem. Por esse caminho, entende-se que o contexto social é o meio para se analisar a *variável de registro* usada por um membro de uma comunidade linguística em uma situação social específica.

Em primeiro lugar, a *variável campo* está voltada para a atividade social do uso da língua, a *variável modo* está voltada para a forma de comunicação: falada ou escrita, e a *variável relação* envolve os papéis sociais dos falantes e suas relações entre si. Além disso, são os falantes que realizam essas escolhas de uso da língua no sistema linguístico, a partir de situações especificamente particulares. Isso se dá porque cada falante, em determinada situação de comunicação, já aciona o enfoque contextual característico para alcançar seu propósito comunicativo.

Com isso, o falante reconhece que a linguagem em si constitui uma teia sistêmica que lhe permite diversas possibilidades de uso linguístico e que, a cada escolha que ele faz, novas escolhas e possibilidades vão surgindo. Isso é possível porque a linguagem é dinâmica e ocupa posições diversas e/ou aleatórias, seja no contexto, seja no modo do falante se expressar, seja nas estruturas frasais, seja no léxico, na fonologia, entre outros. Tudo vai depender do momento da comunicação.

Em tese, tomando-se como exemplo o uso do LDP em sala de aula, em um momento interativo entre professor e aluno, o estudo da língua/linguagem não deve ser visto como algo autônomo, mas sim sujeitado ao contexto, em que suas estruturas linguísticas são determinadas pela influência de um conjunto de ações presentes na situação comunicativa. Por este motivo, os funcionalistas pressupõem que as estruturas gramaticais são subjugadas às estruturas linguísticas, dado que aquelas sempre vão ser determinadas pela harmonia entre três elementos: o propósito do ato de fala, os participantes e o contexto discursivo.

Dessa maneira, conforme teoriza Halliday (1978, p. 136) em seu livro *Language as Social Semiotic – The Social Interpretation of Language and Meaning*, o texto e o contexto nunca agem isoladamente, mas sim coexistem e mantêm entre si uma relação de interdependência. Isso é suficiente para garantir que o sentido de um texto pode ser influenciado por contextos diferentes: *contexto de cultura e contexto de situação*.

De acordo com as colocações de Eggins (1994), o termo “contexto” é abrangente e seu conceito compreende o entorno do falante – a linguagem verbal, a linguagem não verbal e o ambiente como um todo. Nesse sentido, o *contexto de situação* determina as condições

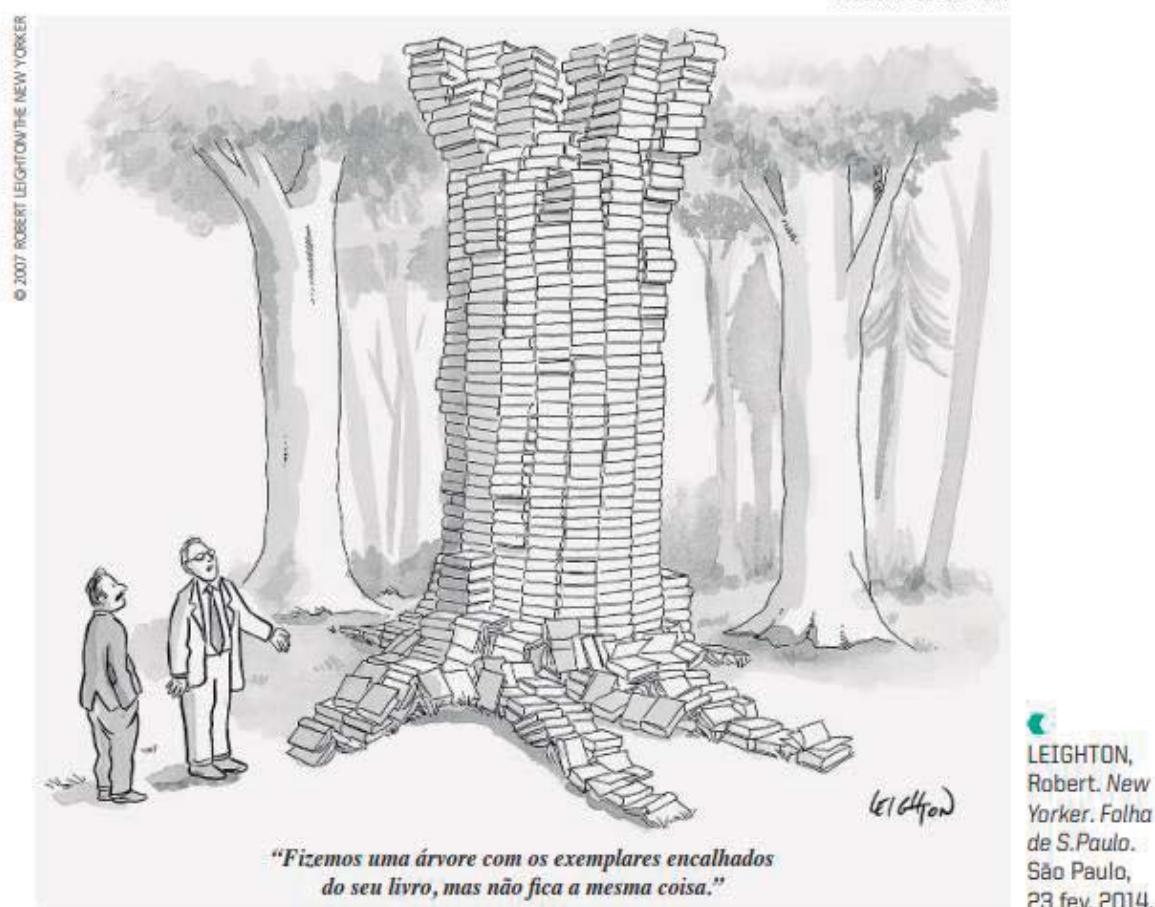
imediatas de produção do texto, tomando a linguagem em uma perspectiva pragmática em que o falante “cria e conduz um cenário de comunicação”, onde ele define seu papel e do interlocutor no momento de produção do enunciado. De modo mais amplo, o *contexto de cultura* inclui conhecimento cultural e ideológico aprofundado, que o situacional não consegue alcançar. De fato, o *contexto cultural* prevê as bases para a produção, compreensão e análise da linguagem, levando os interlocutores – em específica atividade de comunicação – a realizarem a interação linguística.

Por assim dizer, Halliday (1978) acredita que existe uma relação dialética entre texto e contexto E, por entender que a linguagem se organiza em torno de um propósito, concebeu três metafunções que, segundo ele, são suficientes para se fazer e se entender a linguagem: metafunção *ideacional*, metafunção *interpessoal* e metafunção *textual*.

Segundo Halliday, essas três metafunções não se constituem isoladamente, mas sim em conjunto. Na verdade, elas estão imbricadas na construção do sentido do texto, conferindo-lhe um aspecto multifuncional e se revelam pilares fundamentais ao se relacionarem diretamente com a léxico-gramática da língua. Isso se deve ao fato de os estudos hallidayanos terem identificado três tipos de significados de base funcional, e cada um deles aciona uma metafunção, que vão conduzir o falante pelos aspectos funcionais da língua.

Seguindo as ideias hallidayanas da base funcional da língua, Neves (1997; p. 12), confirma que é por meio da *metafunção ideacional* que “falante e ouvinte organizam e incorporam na língua sua experiência dos fenômenos do mundo real”. Halliday (1978) ensina que nesta metafunção ecoa a construção de nossas experiências de mundo tanto no plano interior (psicológico) quanto no plano exterior (social). Grosso modo, podemos demonstrar um exemplo de gênero multimodal, em um texto do LDP, quando o aluno analisa, numa oração, *quem faz o quê, a quem e em que circunstâncias*. Como exemplo, temos a FIGURA 1:

Figura 1 - Experiências de mundo



Fonte: Vol. III, p.186.

Ao fazermos uso da *metafunção interpessoal*, temos o objetivo de impor uma ação sobre nosso interlocutor, seja para fazê-lo mudar de atitude, seja para obrigá-lo a compartilhar de nossa opinião. Nesta situação específica, o falante pode participar de eventos de comunicação, expressando-se, adotando um papel particular, bem como seu interlocutor, pois cada um deles desempenha seu papel social. Nesse sentido, entendemos que fazemos uso da linguagem para interagir e/ou transformar, para construir relações de troca, de negociação, por meio de bens e serviços, e de solicitação de informações, como visto na FIGURA 2:

Figura 2 – Relações de troca



Fonte: Vol. II, p. 226.

Ainda de acordo com Halliday (1985), a *metafunção textual* funciona como mediadora dos significados *ideacional* e *interpessoal*, pois permite a materialização das duas outras metafunções no texto. Tanto que o linguista aponta “a oração inteira como mensagem”, ou seja, os significados são construídos em forma de mensagem e, ao mesmo tempo, tomam a expressão da linguagem como um evento comunicativo. Para ele, do ponto de vista da *metafunção textual*, a linguagem manifesta-se por meio dos significados que se ajustam aos eventos comunicativos, e vão, assim, se estruturando em duas partes funcionais na oração: tema e rema.

Com base nessa teoria, podemos compreender que a linguagem é vista como o lugar de interação (ALMEIDA, 2002; p. 38), pois sugere que seu uso constante permite trocas de ideias entre os falantes e, dessa forma, vai-se construindo o significado das coisas e das situações, o que confere a linguagem um caráter dinâmico, heterogêneo e transformador. Tal caráter nos permite analisar a linguagem sob uma perspectiva funcional, constituindo um instrumento de relações sociais, capaz de realizar efetiva comunicação entre seres reais/interlocutores.

Nessas circunstâncias, a linguagem no contexto global abrange, em seu perfil dinâmico e agregador, as mais diversas semioses, características da sociedade pós-moderna. Tudo isso se deve ao fato de a maioria das pessoas terem acesso a todo tipo de textos, seja na tela do computador, em gráficos digitais, infográficos e ilustrações presentes na mídia

impressa, livros didáticos e vários outros tipos de apresentações visuais. Conseqüentemente, existe, hoje, uma grande demanda por um sistema educacional voltado para a multimodalidade, principalmente, para o letramento visual. Tal consequência conduz nossa pesquisa para um estudo com os gêneros multissemióticos no LDP. Por assim dizer, acreditamos que a GSF – embora seja essencial em muitas passagens da análise voltadas para as semioses do texto verbal – limita consideravelmente conceitos, sentidos e contexto da linguagem visual. Por essa razão, envolveremos a teoria da Gramática de Design Visual (GDV), para a qual sinalizamos no capítulo seguinte.

3.3 A Gramática de Design Visual (GDV) e seu enfoque na imagem

A manifestação de novas tecnologias de comunicação que demandaram novas práticas multissemióticas contribuiu para que Kress e van Leeuwen (2001) criassem a Teoria Multimodal do Discurso (TMD), cuja essência diz respeito à comunicação atual, que veicula gêneros multimodais em mídias diversas, atuando em sistemas semióticos diferentes e integrados. Nesse sentido, na TMD a questão do significado difere da linguística tradicional, que define a linguagem como a articulação entre forma e significado.

Nessa concepção, o ponto de partida não é o texto verbal, mas a forma como as imagens são construídas. Por assim dizer, Kress e van Leeuwen (2006) lançaram a Gramática de Design Visual (GDV) como o cerne da TMD (2001). Trata-se de material de estudo voltado para separar categorias de análise semiótica, visto que a multimodalidade é o termo apropriado para determinar como diferentes modos semióticos dialogam na construção de um texto (VIEIRA; SILVESTRE, 2015).

Com base nessa teoria, percebemos que não há no LDP um direcionamento para o letramento visual, nem o professor possui formação adequada para identificar recursos visuais semióticos empregados para incorporar as multissemioses em um todo coerente. Com efeito, o aluno também terá dificuldades em relacionar palavras com elementos visuais, um conjunto de textos escritos com elementos visuais, bem como números e dados com elementos visuais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Em face dessa omissão do LDP de favorecer o letramento visual a seus leitores, faz-se necessária uma orientação objetiva por meio de especialistas na área de TDIC a fim de inserir professor e aluno na dimensão multissemiótica dos gêneros multimodais. Dessa forma, ferramentas digitais podem ser adotadas e fazer parte do cotidiano do ambiente escolar, seja

no laboratório de informática da escola, no Datashow em sala de aula, no uso coletivo do smartphone em grupos mediados pelo professor, entre outros. Tudo isso, se colocado em prática, pode movimentar o cenário escolar previamente construído em torno de práticas semióticas de todos os tipos. Momentos assim envolvem experiências e ideologias que podem levar o aluno a refletir mais e explorar criticamente os significados atribuídos ao contexto de grande parte dos gêneros multimodais abordados no LDP.

Acerca dessa lógica, Kress e van Leeuwen (2006) trabalharam na construção de uma gramática funcional (Gramática de Design Visual) acessível a todos, de forma a contemplar os diferentes modos de representação do significado, que atendesse especialmente os diversos textos multimodais presentes em nosso dia a dia – do meio impresso ao digital. Explicando melhor, os linguistas inseriram nessa gramática de cunho imagético – GDV – ideologias e contextos histórico-culturais e sociais, tendo como conceitos semióticos a noção de escolha, de contextos e de funções semióticas, já sugeridas por Halliday (1985)

É conveniente destacar que a proposta da Gramática de Design Visual (GDV) surgiu em resposta ao *New London Group (1996)*, que sugeria “uma metalinguagem capaz de descrever o significado em diferentes domínios” (BARBOSA, 2017, p. 121). Precisaria ser uma gramática que oferecesse subsídios para a análise descritiva de textos multimodais (CALDAS, 2014, p.71), além de ser parceira do professor e do aluno no estudo da multimodalidade em sala de aula, seja no LDP impresso ou em ambiente digital.

Com a TMD, nos ensinamentos de Kress e van Leeuwen (2001) a ideia era que a comunicação adotava cada vez mais novos recursos semióticos na composição de textos/gêneros que permeiam as diversas esferas sociais, configurando-os como textos multimodais – apresentados em diversas mídias, em estrutura semântica coerente e dinâmica sintaxe visual.

Corroborando com as ideias de Halliday (1978), Kress e van Leeuwen (2006) elaboraram a GDV, sob a perspectiva da metalinguagem, para a leitura de recursos semióticos visuais, voltada para a análise de gêneros multimodais de forma abrangente. Para tanto, embasaram-se na GSF e nas metafunções, que configuram os componentes fundamentais (funcionais) do significado na língua (NEVES, 1997, p. 62). Assim, os linguistas validaram a teoria de Halliday (1985), que considera que a visão de gramática vai além da estrutura sintática, na verdade, construímos e expressamos nossa experiência no texto de acordo com o contexto social em que estamos inseridos.

Nossa pesquisa, embora não recorra especificamente às metafunções da GDV como ferramenta de análise, faz uso dos recursos semióticos frisados nas propostas de seus

autores – quando da análise de linguagem não verbal no LDP. Isso ocorre porque nossa pesquisa prevê, entre outras ideias, identificação e interação entre linguagem verbal e não verbal na leitura, compreensão e interpretação de textos multimodais no LDP.

3.3.1 A estrutura interna da GDV: o percurso da imagem

Cumprido destacar que a GDV (2006) foi lançada como gramática descritiva de textos inseridos no cenário dos gêneros multimodais: anúncios publicitários, revistas, mapas, tabelas, infográficos, bem como textos acadêmicos e artísticos constituem alguns exemplos desse tipo de texto. Seus autores a criaram com a proposta de que as imagens visuais podem ser lidas, interpretadas e analisadas como textos, pois, ao se assenhorem dos recursos semióticos visuais, apontaram que,

Assim como a gramática da língua descreve como palavras se combinam em frases, sentenças e textos, nossa “gramática” visual irá descrever a maneira pela qual os elementos retratados – pessoas, lugares e coisas – se combinam em declarações visuais de maior ou menor complexidade e extensão¹⁷ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 2)

Segundo Unsworth (2004), a GDV utiliza a mesma organização das metafunções de Halliday para analisar o significado das imagens em linguagem multimodal. Ou seja, a GSF, representante da linguagem verbal, e a GDV, representante da linguagem visual, compartilham a mesma essência proposta por Halliday: o caráter social, cultural e funcional da língua, como se vê no quadro seguinte.

Quadro 2 - Relações de significado entre a GSF e a GDV

GSF/HALLIDAY	GDV/KRESS; VAN LEEUWEN	SIGNIFICADO
IDEACIONAL	REPRESENTACIONAL	As estruturas constroem também visualmente “a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem”.

¹⁷ Just as grammar of language describes how words combine in clauses, sentences and texts, so our visual “grammar” will describe the way in which depicted elements – people, place and things – combine in visual “statements” of greater or lesser complexity and extension (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.2).

INTERPESSOAL	INTERACIONAL	Recursos também visuais que constroem a natureza das relações de quem vê e o que é visto.
TEXTUAL	COMPOSICIONAL	Referência à distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem.

Fonte: Unsworth (2004, p. 49).

De modo análogo ao que acontece na linguagem verbal, em que as palavras constroem o sentido do texto, na linguagem visual, o sentido é formado por meio de elementos multissemióticos característicos da linguagem não verbal. Da mesma forma que existem categorias gramaticais que se unem sintaticamente na elaboração de um texto, por meio de orações, frases, períodos, é possível identificar, também, componentes previamente definidos que agregam significados aos textos multimodais, vejamos no QUADRO 3 a seguir:

Quadro 3 - Linguagem verbal x Linguagem visual

LINGUAGEM VERBAL	LINGUAGEM VISUAL
Processos de ação verbal/transitividade	Participantes/vetores
Trocas interativas – falante/ouvinte – dar e pedir	Interação entre pessoas/objetos por meio de contato, distância social, atitude, poder
Estrutura e formato do texto	Ênfase relativa entre os elementos da imagem.

Fonte: Elaboração própria.

Em face do quadro comparativo demonstrado, observamos um paralelo entre os significados das semioses verbais e visuais, de modo que o termo “gramática” pode ser aplicado para ambas, pois não representa apenas um conjunto de regras normativas para o correto uso da língua, mas sim um processo socialmente desenvolvido a fim de produzir significados.

Sob essa ótica, Kress e van Leeuwen (2006) lançaram-se em um percurso de estudos a fim de analisar os aspectos de uma imagem. Para tanto, a dupla de linguistas considerou o conhecimento, as convicções ideológicas, a visão de mundo apresentada, a contiguidade entre os representantes da imagem e o leitor, o processo de construção desses representantes, a cor, o brilho, a luminosidade, a posição do olhar, o enquadramento da

imagem, a saliência, entre outros elementos multissemióticos.

Convém destacarmos aqui, “*en passant*”, a organização dos significados na GDV por meio de referidas metafunções: Para começar, a *metafunção representacional* está direcionada às estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos representados pelas imagens. Explicando melhor, na imagem, pessoas, objetos ou lugares são os participantes representados que se relacionam entre si por meio de **representações narrativas** que, na imagem, indicam *vetores* como os responsáveis pelo processo de interação e visibilidade dos personagens. Como exemplo, no LDP, encontramos imagens na abertura de unidades e/ou capítulos, que são responsáveis pela introdução do conteúdo apresentado. Os participantes se envolvem em eventos e ações por meio de processos (JEWIT e OYAMA in van Leeuwen e Jewit, 2004, p.141):

I – **Processo de ação** – na imagem, os *vetores* são simbolizados por linhas de ação, cujos participantes representados estão conectados por um *vetor* que determina quem pratica e quem recebe a ação, como podemos observar na imagem (FIGURA 3). Aqui é visualizado apenas um participante (cantor) e o vetor (movimento do cantor).

Figura 3 - Ação na imagem



Fonte: Vol. III. Pág. 52

II – **Processo reacional** – também realizado por *vetores*, pode ser “formado por uma linha de olhar, pela direção do olhar fixo de um ou mais participantes” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 64). Este processo envolve uma ação e uma reação; o vetor é formado pela direção do olhar do participante que reage a uma ação ocorrida, como visto na FIGURA 4:

Figura 4 – Reação na imagem



Da esquerda para a direita: José Lins do Rego, Carlos Drummond de Andrade, Candido Portinari, José Olympio e Manuel Bandeira. Foto tirada na década de 1950, no Rio de Janeiro.

Fonte: Vol. III. Pág. 67

III – **Processo verbal** – Kress e van Leeuwen (2006) ensinam que esse processo ocorre, principalmente, nos balões de diálogo entre os falantes. Um exemplo recorrente no LDP é o gênero tira e/ou quadrinhos, como visto na FIGURA 5:

Figura 5 – Verbo na imagem



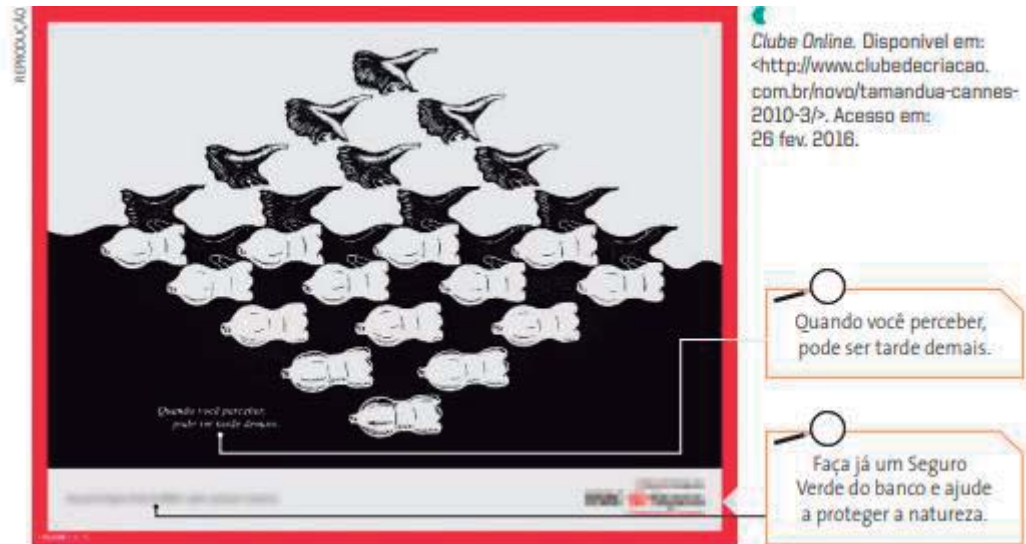
Fonte: Vol. III Pág. 178

Os linguistas destacam, também, imagens nas quais não se percebe a presença de *vetores*, denominadas de **representações conceituais**. Nesse caso específico, não são identificados participantes representando ações. Por esse motivo, Kress e van Leeuwen (2006) sugerem que essas representações podem ocorrer de duas maneiras:

I – Processo classificacional – simbolizado por diversas imagens e/ou elementos visuais, em que uns são mais importantes (centralizadores), enquanto os demais são subordinados a estes. Na imagem demonstrativa a seguir não há vetores em ação, mas sim um processo cujos participantes estão arranjados de forma relativamente simétrica, destacando suas características comuns que os definem como pertencentes a uma mesma categoria, como visto

na FIGURA 6:

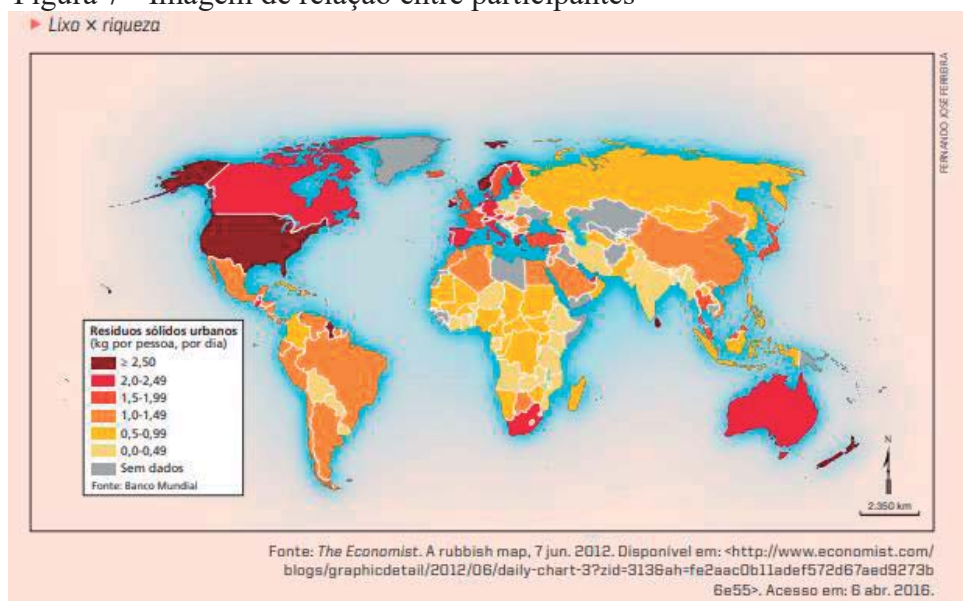
Figura 6 – Classificação simétrica



Fonte: Vol. III Pág. 219

II – Processo analítico – simbolizado pela imagem de relação entre os participantes, em que um deles aparenta ser o “possuidor”, ou seja, é uma ideia de posse do todo sobre a parte, por meio de imagens que se contrastam por uma assimetria em sua estrutura. No caso específico da imagem a seguir, tem-se o processo analítico exaustivo, em que toda a imagem mostra exaustivamente as partes e/ou atributos do portador, de acordo com o exemplo da FIGURA 7:

Figura 7 - Imagem de relação entre participantes



Fonte: Vol. III. Pág. 195

Em continuidade ao estudo da imagem, tem-se a *metafunção interacional*, duplamente dinâmica, pois, além de proporcionar a interação entre seus elementos, realiza interação entre produtor da imagem (quem faz) e leitor (quem vê/lê). Em verdade, os recursos disponíveis na imagem favorecem o cenário que relaciona o produtor da imagem e seu observador, o qual ocorrerá por meio da imagem. Dessa forma, tanto os participantes que produzem quanto os que observam a imagem, devem ser humanos ou apresentarem características humanas.

Kress e van Leeuwen (2006) sugerem que essa relação entre produtor e observador é muito tênue e, no caso de imagens publicitárias, normalmente, a relação entre os participantes costuma acontecer em contextos diferentes, ou seja, o produtor está ausente e o observador encontra-se sozinho para analisar a imagem, o que representa situações hipotéticas diferentes. De qualquer maneira, é possível o observador fazer inferências associando às imagens, significados relacionados às crenças, ideologias e visões do mundo do produtor. Por assim dizer, Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) sugerem que essas interações ocorrem através do **olhar**, da **distância** e do **ponto de vista**, como descrevemos:

Olhar – Não é incomum o observador (participante interativo) se deparar com uma imagem em que se sinta observado pelo participante representado; do mesmo modo, deparamo-nos com imagens em que os participantes representados olham um para o outro sem estabelecer vínculo aparente com o observador (participante interativo).

Segundo Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), no primeiro caso, sugere-se a presença de *vetores* formados pela linha do olhar dos participantes interativos e representados. Como exemplo, citamos a obra *Monalisa (Da Vinci)*, cujo olhar exibe uma expressão carregada de intensidade e produz um efeito de ótica que resulta na impressão de que os olhos inquisitivos e penetrantes do participante representado seguem o participante interativo de todos os ângulos. Vejamos na FIGURA 8:

Figura 8 – Relação de demanda



Fonte: Vol. II Pág. 132

Distância – representa outro aspecto da metafunção interacional da imagem e diz respeito ao tamanho do enquadre que é feito da imagem, ou seja, o participante representado pode estar mais próximo ou mais distante do participante interativo. Tudo isso é realizado por meio de *close up*, ou fotos feitas à longa, média e curta distância.

No caso da imagem a seguir, tem-se um exemplo de relação escolhida na captação da imagem que a GDV chama de plano aberto/long shot, ou seja, a imagem dos super-heróis foi captada de modo distante do leitor, gerando um vínculo apenas social ou de maior impessoalidade, como pode ser visto na FIGURA 9:

Figura 9 –Relação de oferta

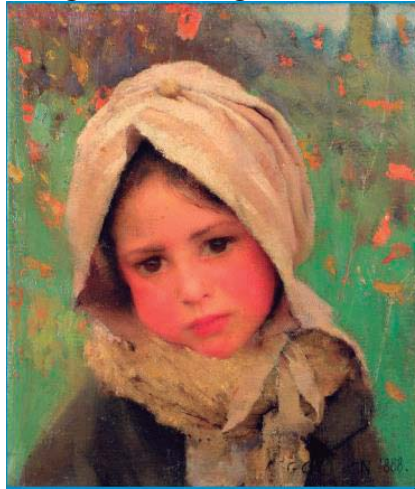


Fonte: Vol. II Pág. 123

Os idealizadores da GDV atestam que as imagens, em seus mais diversos ângulos, podem “sugerir diferentes relações entre participantes observados e observadores” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 130), bem como no dia a dia, em que as relações sociais são determinadas pela distância que as pessoas mantêm entre si.

Ponto de vista – simboliza a perspectiva que envolve a imagem, mostrando como as relações sociais entre participantes representados e interativos são construídas e, na visão de Kress e van Leeuwen (2006), o ponto de vista diz respeito à seleção do ângulo de representatividade da imagem, expressando as atitudes do observador em relação a esta. Tais atitudes tanto podem ser subjetivas quanto objetivas e, segundo os linguistas, determinadas socialmente. São analisadas conforme a apresentação da imagem para o observador: *ângulo frontal* ou *ângulo oblíquo*. No primeiro, ambos participantes, representado e interativo, estão na mesma posição, no mesmo ângulo de visão, frente a frente, alinhados, configurando a imagem na posição de *demand*; no segundo, a imagem é mostrada num ângulo superior ao observador (confere maior poder ao participante representado), ou num ângulo inferior ao observador (confere maior poder ao participante interativo), o que configura, nos dois últimos casos, a imagem na posição de *oferta*, como pode ser visto nas FIGURAS 10 e 11:

Figura 10 – Ângulo frontal



Fonte: CLAUSEN, G. *Uma pequena criança*. 1888. Óleo sobre tela, 35,6 x 30,5 cm.

Figura 11 – Ângulo oblíquo



Fonte: LANGLEY, W. *O filho de um pescador*.

Para arrematar as considerações sobre as metafunções na GDV, apresentamos a *metafunção composicional*, fundamental para relacionar as semioses visuais entre si, transformando-as em um todo significativo, pois se mostra responsável pelos elementos representativos e interativos expostos nas outras duas metafunções. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a posição espacial dos elementos visuais na composição do todo imagético atribui a esses elementos alguns *valores de informação*, cuja localização influencia na relação entre todos eles. E a definição da integração entre eles ocorre à medida que o participante interativo localiza o participante representativo na imagem globalizada, ao que os

linguistas nomeiam **novo** (do lado direito), **dado** (do lado esquerdo), **ideal** (na margem superior), ou **real** (na margem inferior), sempre usando o centro da imagem como referência. A imagem (FIGURA 12) que usamos para ilustrar os elementos novo e dado, colocados lado a lado, constitui parte da capa do LDP em análise, na qual podemos observar alguns elementos visuais e linguísticos do lado esquerdo, representando o “dado”, e outros elementos do lado direito (PNLD, FNDE, 80 anos, entre outros), representando o “novo”.

Figura 12 – Elementos verbais e visuais da capa



Fonte: Capa dos volumes da coleção.

Outro aspecto importante no estudo dessa *metafunção* chama-se **enquadramento** da imagem, que pressupõe linhas divisórias imaginárias, responsáveis por conectar ou desconectar partes da imagem entre si. Nesse caso específico, o dimensionamento dos elementos visuais no contexto geral do texto multissemiótico pode refletir o ponto de vista através do qual a imagem foi pensada e criada pelo produtor do texto.

Por fim, mencionando o último aspecto/elemento da *metafunção composicional*, abordamos a **saliência**, que destaca na composição visual um ou mais elementos, em maior ou menor grau, realçando ou minimizando sua representatividade na imagem. E é por entendermos o peso da **saliência** na construção do sentido do texto multimodal em meio às perspectivas de multiletramentos, que teorizamos a seguir – e demonstramos na análise – como o fator visual constitui um item a nortear a leitura e a reflexão no LDP, podendo, inclusive, levar o aluno do Ensino Médio a produzir, de forma colaborativa, e socializar textos

verbais e imagéticos que poderiam ser publicados na mídia digital, voltados para comunidade virtual de seu interesse.

Acreditamos que, embora a GDV apresente conexões com a GSF, a análise dos diferentes textos multimodais presentes no LDP do Ensino Médio não deve se limitar rigidamente ao estudo das metafunções. Isso porque nossa proposta de pesquisa prevê análise sob a perspectiva da pesquisadora, no entanto, podem servir de pistas para nortear, nas aulas de língua portuguesa, professores e alunos nas trilhas da multimodalidade. Pois entendemos que a linguagem, produto das práticas sociais, reflete, mesmo no coletivo, a individualidade, o olhar de cada um.

3.3.2 A saliência na imagem: representada e subjetiva

Ao nos depararmos com os diversos textos multimodais no LDP, sempre pensamos em como incentivar o aluno para o contexto educativo da multissemiótica, como apresentar as vantagens dos “textos especialmente construídos que revelam nossas relações com a sociedade” (DIONÍSIO, 2005) e, para tanto, buscamos, por meio dos recursos e ferramentas disponíveis, variadas formas de envolvê-lo em aulas interativas de leitura, compreensão e produção escrita. Consideramos, portanto, que a leitura – como aporte teórico – no LDP se apresenta de maneira multimodal, exigindo do aluno mais que a decodificação das semioses verbais e visuais. Sob esse viés e ponderando sobre a influência que a *saliência* exerce em meio às multissemioses visuais, entendemos que é necessário apresentá-la conforme o contexto do LDP.

Tendo em vista que, no Ensino Médio, o aluno é condicionado a participar de forma significativa de diversas práticas sociais (BNCC, 2018), bem como analisar e posicionar-se criticamente acerca de textos de gêneros multissemióticos, o LDP disponibiliza – como suporte textual – amostras de textos muitas vezes geradas em outras mídias que, por sua vez, contemplam os diversos campos de atuação social propostos para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública. Em todos eles, o aluno lida com textos multimodais e é instigado a decodificar, tanto na linguagem verbal quanto na visual, os sentidos do texto, o que pode incentivá-lo a buscar as questões da saliência visual no meio impresso também.

Ao tratar sobre a *saliência* na GDV, Kress e van Leeuwen (2006) indicam noções de destaque na linguagem visual, mostrando que, na composição de um texto, alguns

elementos se revelam mais em detrimento de outros. Segundo os linguistas, a composição ou *layout* de uma imagem, fotografia, reprodução de obra de arte abordam diferentes níveis de destaque, isto é, de saliência. Embora haja links entre os elementos visuais, tal saliência pode determinar uma hierarquia entre suas partes, selecionando os mais relevantes recursos no conjunto da obra. Os teóricos explicam que o leitor é, instintivamente, capaz de avaliar o peso dos diversos elementos na composição como se tivesse previamente noções do sentido e significado de cada um deles, como visto na FIGURA 13 a seguir:

Figura 13 – Hierarquia entre os elementos visuais



Fonte: AMARAL, T. do. *A Cuca*. 1924. Óleo sobre tela, 73 3 100 cm. (VOL.III, p. 44)

Nos termos de Kress e van Leeuwen (2006), em um texto multimodal, o leitor não segue regras para direcionar o olhar, ou seja, não é possível prever o direcionamento do olhar do leitor, bem como não há regras fixas estabelecendo uma ordem sequencial entre os aspectos mais salientes. Como exemplo, consideramos o LDP, suporte para gêneros multimodais diversos – como anúncios publicitários, tirinhas, charges – cujos autores não oferecem ao aluno uma opção de caminho de leitura, deixando-o escolher a melhor forma de atravessar a superfície textual. Isso é explicado a partir do momento em que constatamos que

o texto é construído por meio de certa lógica paradigmática, ou seja, a lógica dos recursos visuais localizados no centro e na margem ou no lado esquerdo e direito, cabendo ao leitor conectá-los entre si.

De acordo com as pesquisas dos autores da GDV, a *saliência* não pode ser considerada objetiva, mas representada. Na verdade, ela é caracterizada por uma interação multifacetada entre os diversos aspectos visuais do texto multimodal, e é percebida em uma escala de detalhes: dimensão da imagem, sombra e luz, cores, matizes, brilho e luminosidade, entre outros. A questão aqui refere-se às semioses da linguagem visual: como deve se comportar o produtor da imagem em relação ao uso dos detalhes? Há um número específico de imagens de primeiro e segundo plano? E as cores, são primárias ou secundárias? Esses e outros questionamentos, segundo Vieira e Silvestre (2015, p.49), são associados pelos pesquisadores de composições multimodais “às crenças representadas e às ideologias que tais detalhes podem agregar ao sentido do texto”.

Sob esse amplo escopo que envolve o conceito de *saliência*, consideramos que as demais categorias de representação¹⁸ propostas pela GDV estão diretamente relacionadas a ela, bem como têm nela seu foco principal. Vale ressaltar que Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) valorizam as relações complexas que, em um texto visual, podem existir entre pessoas, lugares, objetos e o receptor (leitor) e, para tanto, eles chamam a atenção sobre a combinação dos elementos visuais de uma imagem, isto é, a forma como elementos interativos e representacionais interagem em uma composição para que esta faça sentido.

Em linhas gerais, Kress e van Leeuwen (2006) apontam em sua teoria que existe um conjunto de códigos próprios para atuar no todo composicional imagético, de modo a dar coerência ao texto multimodal, ordenando, localizando e posicionando os elementos entre si, a fim de construir os significados e os sentidos dentro do texto. Segundo os linguistas, três combinações – leia-se metafunções – uma vez inter-relacionadas, contribuem com suas especificidades para gerar a *saliência* na composição visual.

Vale destacar que os autores da GDV aplicam a mesma teoria das três metafunções tanto para o texto puramente imagético quanto para os que combinam diferentes semioses, seja no impresso como o LDP, ou na mídia digital. Isso é suficiente para se perceber a coesão partilhada no decorrer do texto, mesmo que o leitor opte por uma leitura não linear, que pode ser de baixo para cima, da direita para a esquerda, do centro para a margem. Tudo isso contribui para que alguns elementos se destaquem mais, recebendo maior ou menor

¹⁸ Representacional, interacional e composicional.

ênfase na composição visual. Desse modo, a informação “dada” na amostra de texto multissemiótico pode ser mais *saliente* do que a informação “nova”, ou a *saliência* pode ser igualmente visível nas duas. Igual processo pode ser notado quando nos referimos à informação “ideal/real” e/ou “centro/margem”, tendo em vista que o peso e/ou importância de cada elemento no conjunto visualmente formado é que vai determinar a *saliência*.

No tocante à leitura que o aluno do Ensino Médio realiza no LDP, corroboramos com Lemke (2002, p. 75), que acredita que “toda semiose é multimodal” e aponta que a *saliência* interfere na leitura do texto impresso a partir do momento que o leitor impõe sua característica pessoal em ler um texto do modo que lhe for mais conveniente, sem obedecer a um padrão de leitura, deixando-se guiar pelo que considera mais saliente, resultando na chamada leitura transversal, como mencionamos acima. Nesse caso, até mesmo os elementos tipográficos influenciam o leitor na construção do sentido do texto, pois agregam um componente diferencial, estabelecendo “possibilidades de leitura das formas linguísticas de um texto multimodal” (VIEIRA; SILVESTRE, 2015).

Ao revelar a *saliência* representada, e por assim dizer, “objetiva”, entendemos que o contexto de produção envolve, ao mesmo tempo, a perspectiva do autor/produtor e do receptor/leitor do texto. Tomando-se, então, a análise da imagem em tela parada ou página impressa, tem-se um exemplo de imagem estática que, carregada de sentido, tanto expõe quem a (re)produziu quanto influencia quem a recebeu. Isso acontece porque a imagem em si, nunca é finita, pois faz parte de um processo de produção (que envolve o produtor, seus valores socioculturais e suas influências) e recepção (que envolve um receptor cuja interpretação perpassa a descrição de uma imagem).

Com base nessas considerações, ressaltamos a importância das categorias propostas por Kress e van Leeuwen (2006), por meio das metafunções em sua GDV, pois podem apresentar perfil revelador do contexto de produção, a fim de entendermos a *saliência* visual em amostras de multiletramentos de gêneros multissemióticos no LDP. Quanto ao contexto de recepção, abordado por Lemke (2002), acerca da leitura transversal, não será abordado em nossa pesquisa porque precisaríamos analisar também o LDP em sua versão digital, tendo em vista a necessidade de adentrarmos à *semiótica da multimídia*, recurso legitimado por Lemke (2002), o que não tencionamos investigar no momento.

O enfoque da *saliência representada*, no entanto, é restrito, tendo em vista que a leitura e interpretação textual sob a ótica do leitor não fazem parte desse conjunto de códigos – leia-se metafunções – que constituem o quadro multissemiótico da linguagem visual. Existe um nicho que diz respeito ao “eu”, às emoções e apreciações pessoais, que chamamos de

saliência subjetiva, que induz o leitor a escolher certas informações textuais em detrimento de outras.

Sob uma perspectiva cognitivista e não linguística, o leitor pode sofrer influências provocadas por fatores socioculturais que, de certa forma, são condutores do processo de leitura. Partimos do princípio que, além da experiência linguística baseada no texto, resultante do processo de ensino e aprendizagem, o aluno/leitor tem sua experiência de mundo baseada em seu “histórico discursivo individual em uma dada situação de leitura” (BRAGA, 2002). Nesse contexto, entendemos que a experiência de mundo é embasada em valores socialmente compartilhados pelos diferentes grupos sociais e constroem formas particulares de ver a realidade. Explicando melhor, cada leitor interpreta o conteúdo e a função de um texto multissemiótico de acordo como as demandas por informação são percebidas em sua leitura. O leitor determina, portanto, os focos mais salientes de acordo com seus objetivos e, para tanto, leva em consideração seu conhecimento discursivo e a linguagem visual inserida no contexto de leitura.

Nesses termos, compreendemos que a *saliência subjetiva* considera, principalmente, o ponto de vista do leitor, que pode ser induzido por fatores subjetivos e/ou pelo contexto de leitura. Dito isso, entendemos que a construção do sentido de um texto multissemiótico perpassa a perspectiva textual especificada pelo autor, que pode ser limitada a normas e regras padronizadas, desconsiderando a subjetividade do leitor, seu posicionamento, suas crenças e valores, além de sua visão pessoal acerca das múltiplas semioses que constituem os diversos gêneros multissemióticos disponibilizados, por exemplo, no LDP.

4 AS INSTÂNCIAS DA MULTIMODALIDADE

Sob as perspectivas do avanço tecnológico, o mundo inteiro tem se beneficiado de profundas recodificações e reformulações que favorecem a geração de nova sistemática socioeconômica e cultural na qual o progresso tecnológico demanda mudanças em diversas esferas da atividade humana. Nesse contexto, a escola não poderia ficar de fora desse cenário, principalmente quando se fala no quesito livro didático. Nele, tradicionalmente, o texto figurava com uma função ilustrativa, como mero pano de fundo para as regras gramaticais, tendo seus sentidos frequentemente esvaziados. Nesse sentido, o estudo da multimodalidade em gêneros textuais multissemióticos emerge a partir da possibilidade de abordar outros enfoques que perpassam a convencional linguagem verbal com a qual se habituou.

A constatação de que diversas formas de manifestação da linguagem, valorizadas socialmente, podem ser identificadas no LDP, hoje, vem respaldar nosso interesse em pesquisar os indícios da semiótica social, por exemplo, nos capítulos dedicados à Produção de Texto no LDP do 3º Ano do Ensino Médio. Percebemos que o LDP, com a intenção de favorecer o desenvolvimento didático, tem se esforçado para abordar os gêneros do discurso numa perspectiva multimodal, normalmente por meio da ancoragem entre linguagem verbal e não verbal.

Sob esse viés, o papel da semiótica social revela-se oportuno em nossa pesquisa quando se tem em mente o caráter multimodal do livro didático. Uma vez que o livro didático sobressai-se como um produto semiótico¹⁹, resultado de um conjunto de questões, cujo objetivo é direcionar melhor o olhar do aluno para todos os aspectos pertinentes ao conteúdo didático abordado em cada capítulo ou unidade do livro. Todos esses aspectos podem ser utilizados como ponto de partida para nossa pesquisa, pois vemos, na abordagem multimodal, um meio para os alunos, com o auxílio do professor, desenvolverem habilidades de letramentos necessárias à leitura de textos não verbais.

Nesse sentido, faz-se necessário situarmos pontos de interesse acerca das ideias que cercam a semiótica social. De fato, as primeiras noções acerca da semiótica social foram expostas por Halliday (1978), através da publicação de *Language as Social Semiotics: The social interpretation of language and meaning*, cuja premissa é associar a língua à semiose social (produção de sentido), assegurando que o indivíduo produz o sentido/significado das coisas baseando-se nas práticas sociais de sua convivência. O autor optou por concentrar seus

¹⁹ Kress e van Leeuwen caracterizam o produto semiótico como aquele que produz significados em múltiplas articulações. (2001, p.4)

estudos na linguagem verbal, sempre relacionando a produção de sentidos ao contexto social e cultural. Seu livro *An Introduction to function grammar* (1985) surgiu como um divisor de águas para que vários autores se manifestassem a favor de outros recursos semióticos, que não fosse apenas a linguagem verbal.

Assim, Hodge e Kress (1988), Kress e van Leeuwen (2006), Bezemer (2009), Jewitt (2009), entre outros, ultrapassaram os limites da semiótica social definidos por Halliday (1985) na LSF, sinalizando que a variedade de contextos sociais que nos cerca não pode envolver apenas um, mas diferentes modos de representação do significado, embora o destaque maior ainda seja na linguagem escrita e na imagem. Como podemos observar nas palavras de Hodge (2009):

Significados sociais não podem ser rastreados em apenas um código, mesmo quando a linguagem verbal é tida como o código dominante. A suposta dominância e autonomia do código verbal é, na verdade, um pressuposto ideológico que, sendo tomado como verdade, precisa ser questionado pela semiótica social.²⁰

Kress aponta a *Teoria semiótica social da multimodalidade* como a teoria inovadora responsável por integrar o leque de mudanças sociais, políticas, culturais e tecnológicas da era da comunicação. Para ele, existem diversos modos e recursos semióticos – os quais mostraremos ainda neste capítulo – que se integram e podem acomodar-se nas mais distintas produções de sentido, seja por meio da oralidade, da escrita, da imagem, dos sons, dentre outros.

Dando continuidade à semiótica social, a multimodalidade fortaleceu-se a partir do momento em que pesquisadores como Kress, van Leeuwen, Lemke, Jewitt reconheceram que manifestações linguísticas – independentemente da situação de comunicação – não poderiam mais ser representadas unicamente pela fala e pela escrita, pois os eventos comunicativos refletem diferentes contextos sociais e culturais, aos quais são associadas relações entre linguagem verbal e linguagem não verbal.

Da mesma forma, alunos e professores, no uso do LDP em sala de aula, vivenciam desafios com as novas configurações textuais. Hoje, todos estão conectados a um emaranhado de textos verbais e não verbais, editados, postados na mídia digital e que são reportados à mídia impressa, da qual alguns exemplos – anúncios publicitários, anúncios de campanha comunitária/social, cartazes de filmes, charges – são disponibilizados no livro didático impresso, propondo atividades e, de certa forma, proporcionando ao aluno a

²⁰ Original: “Social meanings cannot be tracked only in one code, even in verbal languages at the dominant one. The supposed dominance and autonomy of the verbal code is indeed an ideological assumption who taken-for-granted truth needs to be questioned by social semiotics”.

oportunidade de estudar o mesmo texto em suportes diferentes, no caso o livro didático e a internet.

Essa abordagem multimodal ou multimodalidade, teoria inovadora atestada por Kress (2010), no entanto, percorreu uma longa trajetória até chegar ao cenário educacional, até ser incorporada às instâncias do livro didático. Enfatizamos que, na era da informação e da tecnologia digital, o surgimento de novos elementos exige novas formas de combiná-los entre si (DIONÍSIO, 2008), já que atualmente o processo de expressão e compreensão de textos exige reorganização dos espaços no livro didático. A partir daí, vê-se a dimensão que envolve multiletramentos e multimodalidade.

Segundo van Leeuwen, “o modo como o modo semiótico é organizado está relacionado com o que queremos fazer com ele”²¹ (2004, p. 17). Acreditamos, então, que a construção de sentidos no texto multimodal perpassa a estrutura do texto verbal e visual, pois as imagens por si sós não afetam o leitor, porque este se preocupa também com os “significados culturais maiores que elas invocam e com os contextos social, político e cultural em que elas são vistas” (STURKEN; CATWRIGHT, 2001, p. 25).

Os modos e recursos semióticos são considerados elementos básicos da semiótica social, no entanto, seu uso, aplicação e conceitos podem confundir-se entre si, ocasionando definições e/ou sentidos controversos, visto que os sistemas semióticos parecem ainda não demonstrar diferenças suficientemente claras entre esses elementos. Vejamos os modos semióticos:

- Modos são construídos e moldados por fatores sociais, culturais e históricos, por meio da interação entre as pessoas (JEWITT, 2009).
- Modos não são estáticos ou estáveis, são fluidos e surgem das necessidades comunicativas da sociedade que, por sua vez, cria novos modos e transforma os existentes (KRESS *et ali*, 2014).

Entendemos que as definições acima não se diferenciam entre si, visto que são, na verdade, complementares. No entanto, para nosso estudo, consideramos que as definições de modos são muito genéricas quando se tem o LDP como objeto de pesquisa.

Como o professor poderia explicar ao aluno o que efetivamente conta como um modo semiótico quando se tem como base o livro didático? O professor poderia demonstrar por meio das imagens, cores, negritos, *layout* (linguagem não verbal) e o texto escrito (linguagem verbal), usando a aplicação das metafunções ideacional, interpessoal e textual da

²¹ The way a semiotic mode is organized relates to what we want to do with it.

GSF associadas às metafunções representacional, interacional e composicional da GDV. Além disso, o ponto principal é que todos, professores e alunos, possam perceber nos modos e recursos semióticos seu aspecto funcional.

Para falar sobre recursos semióticos, especificamente, recorreremos sobretudo a Van Leeuwen (2005), que optou pela expressão *recurso semiótico*, da semiótica social, em substituição a *signo*, da semiótica tradicional, empregado por Haliiday (1978) como um recurso para produção de sentido. Segundo van Leeuwen (2005),

Recursos semióticos são as ações, materiais e artefatos que usamos para fins comunicativos, quer sejam produzidos fisiologicamente, por exemplo – com o nosso aparelho vocal, com os músculos que usamos para fazer expressões faciais e gestos – ou tecnologicamente, por exemplo, com caneta e tinta, ou computador e software; com tecidos, tesouras e máquinas de costura, etc, - em conjunto com as formas pelas quais estes recursos podem ser organizados

Podemos entender que, em sala de aula, no manuseio do livro didático, o professor produz sentido de diversas formas, utilizando o recurso da oralidade ao falar, ao pausar a fala; por meio de gestos, expressão facial ou da postura corporal constituem exemplos de recursos semióticos. As imagens, representantes da linguagem não verbal no LDP, para se apresentar como tal, envolvem recursos semióticos produzidos a partir de artefatos da tecnologia, como computadores, e da internet, como suporte digital, que repassa a imagem da tela diretamente para a página do livro impresso.

Nas impressões de Kress (2010), *modos e recursos semióticos* são constantemente reorganizados e readaptados por meio de um trabalho semiótico (*semiotic work*) sob três aspectos básicos fundamentais: a interação social e o intercâmbio de significados; os recursos e modos para a produção do significado; as condições e o meio para a disseminação dos significados.

Ao passarmos para os procedimentos metodológicos, apresentaremos como será desenvolvida nossa pesquisa, a qual deve se mostrar fluida e congruente ao objeto investigado em sua base teórica.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa ancora-se na área da semiótica social. Para entender como os significados são socialmente construídos no LDP, a semiótica social é adotada nesse estudo como base teórica central, alicerçando os estudos da multimodalidade e dos multiletramentos enquanto abordagem para analisar as interações entre linguagem verbal e não verbal no contexto do LDP.

Entendemos que nosso trabalho requer maior esforço na busca por estudos que se amparem no perfil dos multiletramentos e da multimodalidade. Por isso, será oportuno recorrer às ideias da LSF, GSF e GDV a fim de respaldar e as instâncias dos textos multimodais; e às ideias do GNL para respaldar os multiletramentos.

Dessa forma, procuramos desenvolver ainda mais a noção de modos e recursos semióticos para os procedimentos metodológicos, visto que este processo investigativo reflete sobre o que diferentes correntes metodológicas têm a oferecer. E o motivo é que pretendemos apresentar uma pesquisa de perfil tanto educacional quanto social, cujos resultados da análise interpretativa estarão voltados para otimizar o convívio da comunidade escolar com o livro didático, no contexto da educação básica.

O capítulo ora apresentado discorre sobre os procedimentos metodológicos de nossa pesquisa, de modo a abranger os questionamentos e objetivos propostos. Para tanto, o capítulo é segmentado em três partes, que configuram os subcapítulos. Na primeira delas, representada pelo subitem 5.1, demonstramos a possibilidade de realização de uma pesquisa de caráter documental, de natureza quali-quantitativa e viés interpretativo. Na segunda parte, representada pelo subitem 5.2, apresentamos os critérios para seleção e geração do corpus; e, finalmente, na terceira, representada pelo subitem 5.3, os procedimentos para análise dos dados a partir das categorias apresentadas, baseadas no referencial teórico que embasa nossa pesquisa, já discutido.

Reportando-nos ao início dessa tese, citamos nosso objeto de pesquisa, que é a investigação e análise das multissemioses que constituem multiletramentos no livro didático de português do Ensino Médio, conforme as indicações do PNLD (2018) e da BNCC (2018).

A fim de buscar/encontrar direcionamento para estimular nossa análise do objeto de estudo, o objetivo geral da tese é: Analisar práticas de linguagem em diferentes discursos que envolvem multiletramentos e multimodalidade no LDP do Ensino Médio. Para isso, temos como objetivos específicos: a) Analisar, no LDP do Ensino Médio, interações multissemióticas que constituem multiletramentos e podem designar novas práticas de

linguagem; b) Verificar como o LDP, por meio dos gêneros textuais, explora competências e/ou habilidades nas diferentes semioses verbais e/ou não verbais; c) Analisar a prática de leitura multimodal nos gêneros textuais do LDP, observando se os textos/gêneros multissemióticos no livro didático impresso apresentam caminhos de leitura a fim de ampliar o acesso do estudante a diversos campos de atuação social, tais como os contextos de atuação cidadã, jornalístico-midiático, artístico-literário e de estudos e pesquisas.

A fim de trabalharmos no desenvolvimento dos objetivos elencados, lançamos três questões norteadoras:

1 – Quais são as interações multissemióticas recorrentes nos multiletramentos no LDP que refletem/expressam novas práticas de linguagem?

2 – Quais são os tipos de linguagens estimuladas pelos textos multissemióticos no LDP e como essas linguagens favorecem a reflexão do aluno sobre a composição de textos de diferentes semioses?

3 – Quais são e como são trabalhados no LDP os caminhos da leitura multimodal, e como se dá a repercussão dessas leituras no dia a dia do estudante?

Entendemos que essa metodologia atende os objetivos da pesquisa, posto que as práticas discursivas se fazem presentes em todas as unidades do livro didático em observação, sob a perspectiva do diálogo e da interação sustentados nos conteúdos didáticos que vão desde os capítulos de literatura até os capítulos de estudo de produção textual. Nesse sentido, a análise documental está diretamente relacionada à concepção teórica e ao problema/objetivo especificados (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008), pois, para intentar uma investigação científica de materiais impressos no LDP, é necessário, de certa forma, estar em consonância com todo o debate realizado em torno dos aspectos normatizadores adotados pelos documentos oficiais, como PNLD (2018) e BNCC (2018).

A linha de pesquisa *Práticas Discursivas e Estratégias de Textualização*, neste trabalho específico, abre espaço para que façamos incursões pela *Linguística Aplicada*, visto que nosso material de investigação – textos multimodais, multiletramentos – é presente na maioria dos livros didáticos contemporâneos.

Antes de darmos prosseguimento à metodologia em si, ressaltamos a importância para esta pesquisa do grupo de pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos/GETEME/-PPGLING/UFC, que realiza, através da coordenação de sua mentora, Profa. Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa, discussões e debates sobre teoria e análise de gêneros. Os encontros são regulares, sempre às quartas-feiras, com frequência quinzenal.

Ainda, destacamos o PIBIC-UFC (Programa Institucional de Bolsas à Iniciação

Científica), em que a Profa. Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa desenvolve projeto de pesquisa com a participação de alunos da graduação – Curso de Letras – e alunos da pós-graduação – Mestrado e Doutorado do PPGLIN/UFC. O projeto desenvolvido em 2019-2020, com o tema *As concepções de gêneros nas diferentes abordagens linguísticas* contou com a minha participação, na qualidade de doutoranda, bem como das alunas graduandas Saniela Oliveira e Sayonara Melquíades.

O GETEME e o PIBIC-UFC exerceram grande influência em nossa pesquisa quando nos reportamos aos estudos dos gêneros no contexto geral e, de forma mais específica, nos gêneros multissemióticos. Os projetos contribuíram para que pudéssemos nortear as leituras e a seleção dos textos no LDP, bem como para ajudar no reconhecimento de linguagens e múltiplas semioses em gêneros diversos que, atualizados, foram levados da mídia digital para as páginas impressas do LDP. Por esse motivo, consistem em passo metodológico importante na realização de um trabalho que é feito “a muitas mãos”, discursos e questionamentos.

5.1 O livro didático de português no panorama da pesquisa documental

A pesquisa em curso realiza-se a partir de estudo em torno do universo que o livro didático nos proporciona quando mergulhamos em seu contexto histórico-social, seja em sala de aula, durante as aulas de português, seja por meio de um ponto de vista particular, quando observamos nesse material impresso todo um conjunto de abstrações materializadas em um documento de relevância incontestável. Nesse sentido, legitimamos a ideia de que o livro didático é referência para todas as formas inovadoras na condução do processo de ensino e aprendizagem hoje. Afinal, a oferta de suporte tecnológico supera-se numa velocidade crucial, em quantidade sempre maior que a demanda, possibilitando, no dia a dia de docentes e discentes, outras ferramentas como livros digitais, voki, Skype, jing²², entre outros em sala de aula, além do manuseio do LDP.

Temos a intenção de observar, identificar, analisar e registrar como lidamos no cotidiano com as práticas discursivas contempladas no livro didático. Isso ajuda a refletir sobre como as atuais práticas de multiletramentos e multimodalidade abordadas no LDP que influenciam a interação entre professores e alunos, tanto no ambiente escolar quanto nas atividades extracurriculares, o que nos leva a investigar esse instrumento em uma análise

²² São exemplos de ferramentas digitais que podem ser usadas como incentivadoras e facilitadoras da comunicação e desenvolvimento da oralidade.

interpretativa, porém subjetiva²³.

De acordo com Rojo (2013), o livro didático impresso tem, ao longo do tempo, desempenhado um papel, concomitantemente, estruturador e cristizador dos currículos escolares, dos planos de ensino, dos planos de aula. Daí surge a proposta da pedagogia dos multiletramentos, que veio para romper com a ideia unilateral e ultrapassada de que o livro didático era um mero instrumento de instrução e facilitador da aprendizagem. “Saindo da lógica do século XIX, da educação transmissiva (ROJO, 2013, p. 3)”, o livro didático passou a funcionar como uma espécie de portal das práticas sociais e culturais, permitindo em suas múltiplas abordagens levar o aluno a refletir.

Essas informações acerca do livro didático, mais especificamente do LDP, constituíram passo metodológico a partir do momento que entendemos sua representatividade no cotidiano escolar, considerando sua história e toda a trajetória percorrida. Bem sabemos que o livro didático passou de mero transmissor e agregador do conhecimento básico à ferramenta indispensável na interação entre professor e aluno, pois mais do que suporte do conteúdo didático ajuda a atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania (BNCC, 2018).

A fim de proporcionar uma visão globalizada de nossa pesquisa, sinalizamos que o estudo aqui proposto – embora seja situado em nossa visão particular de pesquisador – deve ser harmonizado, a princípio, com o lado social, visto que, ao realizarmos uma apreciação crítica do LDP, julgamos envolver toda a comunidade escolar cujos alunos e professores utilizam nosso objeto de pesquisa, o LDP, como fonte diária do saber.

Diante dos pressupostos teórico-metodológicos apresentados, cremos que o resultado desta análise venha a minimizar dúvidas na leitura de textos multimodais, bem como possa otimizar a construção do conhecimento dos mesmos a partir da exploração dos multiletramentos nos gêneros multissemióticos, beneficiando a capacidade leitora do aluno do Ensino Médio que, em último estágio da Educação Básica, pode revelar-se sujeito leitor. Além dessa convicção, justificamos que um estudo de tal natureza pode se transmutar em subsídios para o futuro do livro didático.

De fato, buscamos entender como as multissemioses distribuídas na extensão dos capítulos de um livro didático impresso podem favorecer as questões de ensino e

²³ Isso se deve ao fato de que, embora todo material didático envolva uma interpretação coletiva, a subjetividade, ou seja, as impressões individuais de cada participante podem suscitar questionamentos acerca da leitura e da produção escrita dos textos multimodais, por exemplo. Espera-se que em turmas formadas em média por trinta alunos haja variedade de dúvidas, opiniões e questionamentos em torno do material a ser analisado.

aprendizagem, sem, no entanto, apresentarmos um trabalho de caráter avaliativo dos aspectos estruturais do LDP. Partindo de nós, não há uma iminência epistemológica sobre um “novo olhar para a ciência” (BRUNZEN, 2005). Há, na verdade, a propensão em verificar se o livro didático é congruente com as propostas registradas nos documentos oficiais²⁴ PNLD (2018), BNCC (2018). Explicando melhor, pesquisaremos se os alunos serão favorecidos quanto às competências e habilidades sugeridas aos estudantes dos três últimos anos da educação básica.

Segundo Goldenberg (2004), em pesquisas qualitativas, costuma-se obter um volume considerável de dados, o que nos leva a um processo contínuo de tratamento desses dados. Faz-se necessário identificar, selecionar, categorizar, relacioná-los entre si para, então, interpretar os questionamentos a fim de deslindar-lhes o significado. Por meio da análise documental do LDP– textos, imagens, ilustrações, fotografias – definimos o perfil de seleção dos dados, que apresentamos na segunda parte do capítulo em curso.

Lankshear e Knobel (2008, p. 40) certificam que os documentos podem esclarecer conceitos e estratégias de aprendizagem atuais e futuras sobre o ensino, além de “proporcionar uma série de perspectivas sobre um evento ou questão”. Esses autores também associam a análise documental à pesquisa qualitativa e, de forma atualizada, refletem que:

Precisamos concentrar-nos nos contextos – o que, diversamente, envolve prestar atenção à história, à temática, ao uso da linguagem, aos participantes de um evento em especial, a outros acontecimentos que ocorram ao mesmo tempo, e assim por diante.

Lankshear e Knobel (2008, p. 105)) ressaltam que a análise documental deve estar alinhada à concepção teórica adotada pelo pesquisador e pelo objeto/problema da pesquisa. Os autores explicam ainda que as pesquisas que se baseiam em documentos podem seguir um desses três eixos norteadores:

- I – Pesquisa que constrói interpretações para construir ou identificar significados;
- II – Pesquisa baseada em documentos realizada para desenvolver uma postura normativa sobre uma questão;
- III – Pesquisa que usa textos para promover achados substantivos sobre o mundo.

Ao ajustar o escopo de nosso objetivo, entendemos que o primeiro eixo é o que vai nortear esta pesquisa, pois como anteriormente citada, a intenção é analisar as práticas de multiletramentos e múltiplas linguagens no LDP do Ensino Médio. Compreendemos, dessa forma, que a BNCC (2018) – exemplo de documento oficial completo e contemporâneo –

²⁴ As propostas veiculadas nos documentos oficiais aos quais nos referimos – PNLD (2018) e BNCC (2018) podem ser acessadas em <http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/> e http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf

influencia a produção de materiais didáticos quando se parte do princípio de que há uma relação aproximada entre “trabalhos teóricos, relatos de ideias, comentários, ensaios, manuais, regulamentos, súmulas, arquivos históricos, arquivos de jornais, entre outros (LANKSHEAR e KNOBELL, 2008, p. 55), e nós incluímos o LDP entre esses “outros” documentos, pois corroboramos com as teorias e ideias de Lüdke e André (1986) quando afirmam que os documentos

Constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação, não sendo apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

O LDP é nossa base geradora de dados e é, por si, complexo. No entanto, esse perfil o torna uma “fonte natural” para a análise documental, visto que aborda diversos tipos de documentos, passíveis de leitura e fácil acesso para seu público final dentro do ambiente de ensino e aprendizagem, com a intervenção/participação do mediador de conteúdos – o professor.

Ainda de acordo com a metodologia aplicada, ressaltamos que esse estudo assume caráter descritivo – visto que pretende descrever fatos e fenômenos da realidade (TRIVINÖS, 1987) – e adota critérios quali-quantitativos de coleta de dados. Na pesquisa qualitativa, os dados consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender o indivíduo – neste caso, o pesquisador – em seus próprios termos (GOLDENBERG, 2004). Pensamos que a ideia de integrar cruzamento de dados qualitativos e quantitativos pode ser algo positivo, pois são métodos que se complementam.

Sob a ótica de Kress (2010), a pesquisa qualitativa inserida no âmbito da semiótica social e da multimodalidade “se interessa pelo significado construído, não o significado esperado”. Isso ocorre devido à ideia de realizar uma pesquisa de viés interpretativo, visto que, neste caso, a pesquisadora, de certa forma, visa contribuir com sua análise para a realidade social do aluno do ensino médio. De forma que, com a intenção de otimizar o manuseio e compreensão do livro didático para o aluno e o professor, a pesquisadora propõe identificar e registrar as relações entre a normatização da BNCC e o LDP (XAVIER, 2010) na construção de sentidos e significados fomentados pela linguagem verbal e não verbal.

5.2 Contextualizando a pesquisa – critérios para seleção e descrição do corpus

A escolha do livro didático de português pelo coletivo da área de Linguagens e Códigos do Colégio da Polícia Militar General Edgar Facó sempre movimentou o grupo de professores da área, em torno de reuniões, debates e questionamentos, a fim de atender o alunado e de proporcionar material didático a nível de excelência em práticas discursivas – leitura, oralidade e escrita. Localizado na cidade de Fortaleza, no bairro de Antônio Bezerra. O CPMGEF, como é denominado por sua comunidade, é uma escola pública, de perfil militar, pertencente ao Governo do Estado do Ceará e administrada pela Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social (SSPDS).

Embora a Rede de escolas públicas do Governo do Estado do Ceará adote o padrão de Escolas de Ensino Médio, o CPMGEF configura-se como exemplo de uma escola que absorve toda a educação básica, pois oferece turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental ao 3º Ano do Ensino Médio, com funcionamento nos turnos manhã e tarde.

Estamos associados a este ambiente de aprendizagem desde o ano de 2007, quando à época ministrávamos aulas de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental (8º e 9ª Ano) –atualmente, nosso trabalho é voltado para o 3º Ano do Ensino Médio. A disciplina de língua portuguesa, vinculada à área de Linguagens e Códigos, tem seu conteúdo didático fracionado e dividido em aulas de Português (Gramática) e Redação; no Ensino Médio recebe também a parte de Literatura. Para contemplar tantas turmas, um número de vinte professores de Língua Portuguesa atende a essa demanda, distribuídos nas três subdivisões da disciplina.

Fundado em 03 de março de 1997, O CPMGEF realiza anualmente processo seletivo para a entrada de alunos novatos, oferecendo vagas para dependentes de militares, bem como para toda a comunidade escolar. Devido aos resultados representativos dos alunos e ao trabalho de excelência realizado por seus professores, o colégio tornou-se uma instituição pública de referência no processo de ensino e aprendizagem, o que torna a demanda muito maior do que a oferta em relação ao número de vagas no processo anual de seleção. Isso tem sido demonstrado pelos excelentes resultados obtidos por seus alunos ao participarem de olimpíadas, de testes avaliativos internos e externos, de eventos esportivos, de projetos educacionais, no exame ENEM, entre outros.

Um grupo que merece destaque especial é aquele formado pelo aluno do Ensino Médio: atualmente somam-se mais de 500 alunos distribuídos entre as três séries (1º, 2º e 3º Ano). A estes alunos é determinado um sistema de aulas de Língua Portuguesa, subdivididas

em três categorias – literatura, gramática e produção de texto – cujo contato com o livro didático sobressai-se nas turmas de 3º Ano, visto que usufruem de horário diferenciado – tempo integral, com aulas de segunda à sexta, nos turnos manhã e tarde.

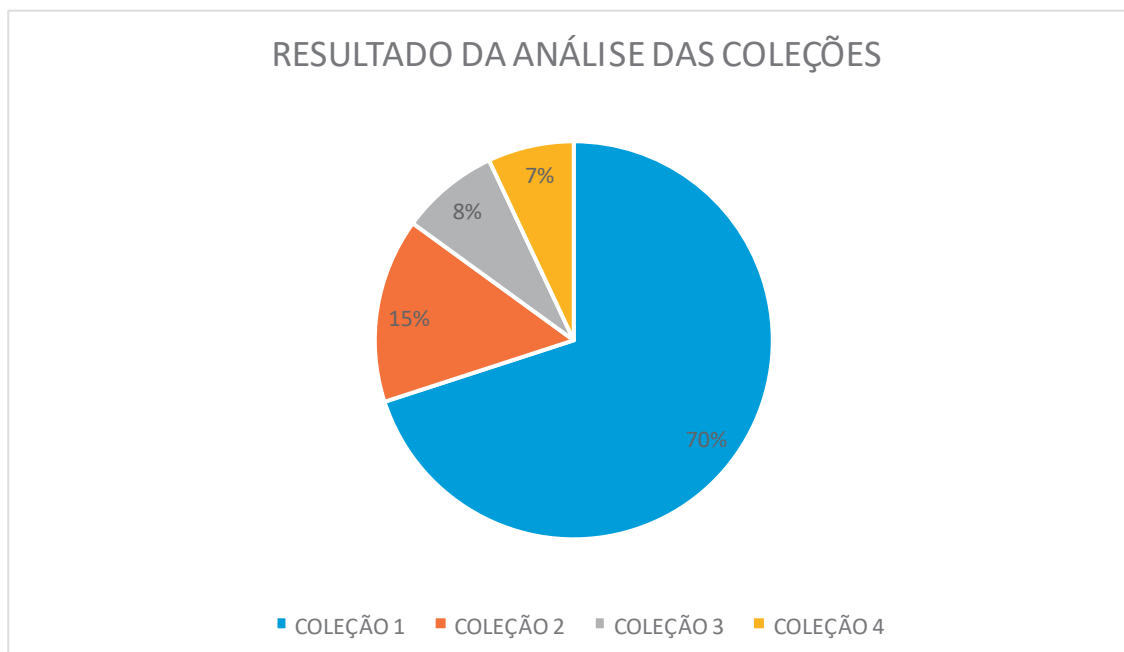
Apesar de todas as séries do Ensino Fundamental e Médio trabalharem com coleções de livros didáticos, cujo conteúdo é apresentado a partir de textos multimodais e visíveis multiletramentos, optamos por desenvolver nossa pesquisa com o livro didático do Ensino Médio, correspondente a três volumes, voltados para as séries finais da Educação Básica, pois é com estes alunos que trabalhamos no dia a dia, por meio das aulas de Português (Gramática), Redação e Literatura. O ritmo de aulas é intenso, principalmente, devido ao ENEM, processo que envolve competências e habilidades trabalhadas no decorrer da Educação Básica.

Na busca por uma literatura efetiva a respeito do LDP do Ensino Médio voltada para o contexto da escola pública no Brasil, ainda não encontramos pesquisas sobre levantamentos de dados qualitativos e quantitativos envolvendo, simultaneamente, multiletramentos e multimodalidade nos moldes recomendados pela BNCC²⁵. Isso nos levou a um impasse acerca do *corpus*, pois a ideia era analisar os livros didáticos aprovados pelo PNLD/2018. No entanto, a quantidade de coleções – 11 coleções no total – inviabilizaria parcialmente nossa pesquisa.

Portanto, na tentativa de encontrar caminhos para a escolha da coleção, optamos por investigar, na base de dados estatísticos do portal do FNDE, as duas coleções mais votadas pelo coletivo de professores da área de Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa) do CPMGEF. O gráfico a seguir demonstra os números referentes a quatro dessas coleções. Dentre estas encontram-se as duas mais votadas pelos professores da área de Linguagens e suas Tecnologias do CPMGEF, no PNLD/2018, conforme podemos ver no GRÁFICO 1:

²⁵ No entanto, existem muitas pesquisas envolvendo os multiletramentos ou a multimodalidade no LDP do Ensino Médio.

Gráfico 1 - Resultado da análise das coleções



Fonte: elaboração própria.

COLEÇÃO 1 – PORTUGUGUÊS: CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO

COLEÇÃO 2 – PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO: DIÁLOGO, REFLEXÃO E USO

COLEÇÃO 3 – LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO

COLEÇÃO 4 – NOVAS PALAVRAS

A opção pela coleção adotada no CPMGEF respaldaria a investigação das questões de pesquisa, visto que nos ofereceria mais alternativas na elaboração dos critérios adotados para analisar leitura de imagens, multiletramentos, exposição de conteúdo, estratégias de construção do sentido dos textos, atividades de leitura e escrita, entre outros.

Conforme mencionado anteriormente, nossa pesquisa está vinculada às práticas discursivas e estratégias de textualização – contempladas, aqui, por meio de estudo do LDP que, por sua vez, aplica práticas interdisciplinares envolvendo gramática, literatura e produção de textos. Em vias de estudo e análise desse material, resolvemos associar abordagens qualitativa e quantitativa em análise de viés interpretativo. A disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio faz uso da coleção PORTUGUÊS – CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016)²⁶ que é composta por três volumes do livro didático direcionados às três séries do Ensino Médio. A coleção foi aprovada no

²⁶. ABAURRE; ABAURRE; PONTARA. Português: contexto, interlocução e sentido. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2016.

último PNLD pelo Ministério da Educação, sendo adotada pela escola para o triênio 2018-2019-2020), de acordo com a FIGURA 14:

Figura 14 - Coleção Português: contexto, interlocução e sentido



Fonte: ABAURRE; ABAURRE; PONTARA. Português: contexto, interlocução e sentido. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2016.

Julgamos pertinente analisar paralelamente ao livro didático do aluno²⁷, o manual do professor que, embora seja organizado de modo similar ao dos estudantes, diferencia-se quanto a alguns aspectos: comentários, sugestões, respostas, cor, tamanho da fonte, entre outros.

A partir do gráfico divulgado e das ideias norteadoras explicitadas, elaboramos os seguintes critérios para as coleções que compõem o corpus da pesquisa:


1 – Seleção das 02 (duas) coleções mais votadas pelo grupo de professores da área de Linguagens e Códigos do CPMGEF, portanto livros aprovados no PNLD/2018, a serem adotados pela escola para o triênio 2018-2020;


²⁷ A análise paralela do manual do professor é realizada apenas quanto às múltiplas semioses, ou seja, não julgamos pertinente realizar esse trabalho quanto aos multiletramentos, apenas quanto à multimodalidade.

- 1 – Leitura e análise da resenha (visão geral, descrição, análise e sala de aula) publicada sobre cada coleção no guia digital do PNLD/2018;
- 2 – Identificação de traços e ocorrências de multiletramentos, multimodalidade, práticas discursivas multissemióticas, relações entre texto verbal e não verbal associados ao eixo de leitura da BNCC (2018)

Dessa forma, de acordo com os critérios elencados, apresentamos uma síntese dos elementos abordados nas resenhas das duas obras pré-selecionadas, como visto no QUADRO 4:

Quadro 4 - Resenha das coleções de livros didáticos do Ensino Médio (PNLD/2018) /Adaptado.

PORTUGUÊS – CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO (1º lugar)	SÍNTESE DA RESENHA PNLD/2018
	<ul style="list-style-type: none"> *É predominantemente constituída por textos expositivos; *Apresenta diversidade de gêneros textuais; *Propõe exercícios de leitura de múltiplas linguagens; *Aborda perspectiva comparativa entre a linguagem verbal e não verbal; *Contempla prática de diferentes estratégias de construção do sentido do texto; *Traz textos diversificados quanto a esferas e gêneros discursivos; *Faz diálogo entre a literatura brasileira e portuguesa; *Apresenta atividades de produção escrita trabalhando diferentes letramentos; *Faz boa articulação entre os eixos de leitura e escrita; *Apresenta fatos da língua inicialmente trabalhados em função de experiências textuais e discursivas, seguido de intensa transmissão de conteúdos gramaticais tradicionais; *Traz sugestão de leitura complementar de autores de literatura afro-brasileira e indígena.
PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO – DIÁLOGO, REFLEXÃO E USO (2º lugar)	SÍNTESE DA RESENHA PNLD/2018
	<ul style="list-style-type: none"> * É um bom instrumento de acesso ao mundo da escrita; *Apresenta diversidade de textos verbais e não verbais; *Contempla qualidade e diversidade de gêneros textuais; * Apresenta atividade coletiva “Projeto” em todas as unidades;

	<ul style="list-style-type: none"> *Traz questões sobre as literaturas em língua portuguesa, com destaque para a literatura brasileira; *Apresenta proposta de análise de textos sob o ponto de vista do discurso; *Faz relação entre o conteúdo trabalhado nos capítulos e as questões cotidianas do mundo contemporâneo; *Apresenta atividades de leitura diversas que abordam linguagem verbal e não verbal; *Contempla práticas de escrita no universo de uso social, trabalhando diferentes letramentos; *Prima pela predominância de textos atuais e originários dos meios urbanos.
---	---

Fonte: <https://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/>

No item seguinte, apresentamos as características da coleção selecionada, de modo delimitado, para complementar o corpus da pesquisa.

5.3 Caracterização da coleção selecionada²⁸ e geração de dados

A coleção selecionada estrutura-se em um perfil de hegemonia do estudo do texto, interpretação, compreensão e atende, de certa forma, às orientações dos PCN e da BNCC no que diz respeito ao padrão dos multiletramentos e dos textos multissemióticos. Além disso, as autoras têm participação ativa na área de linguagem, desenvolvendo material didático para o estudo da língua portuguesa desde a década de 1990.

As autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara julgam que no livro didático em análise o contato com textos de diferentes gêneros discursivos e o estudo das estruturas gramaticais promovem o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Esse ponto de vista das autoras tem sido bem aceito pelo coletivo de professores de Língua Portuguesa do CPMGEF, pois acreditam que a coleção oferece ferramentas fundamentais para o aluno do Ensino Médio dominar o uso da linguagem. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA. Português: contexto, interlocução e sentido. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2016)

²⁸ Pensamos em apresentar a caracterização da obra analisada a fim de demonstrar melhor a obra em si, os três volumes que a compõem, descrevendo-a nos três eixos do conhecimento em que as autoras apresentam o conteúdo didático. Aqui não tratamos ainda da análise, e sim da metodologia, pois entendemos que a descrição das unidades e dos capítulos pode ajudar na compreensão de nosso estudo em identificar práticas de multiletramentos e múltiplas semioses em amostras de gêneros multimodais no livro didático de português do Ensino Médio.

Distintamente do LDP do Ensino Fundamental, não encontramos muitas pesquisas que visam discutir multiletramentos e multimodalidades no LDP do Ensino Médio. Essa constatação foi verificada por nós, visto que fizemos um mapeamento sobre as pesquisas realizadas desde janeiro de 2008, ano de lançamento da coleção, até janeiro de 2020. Vale ressaltar que o PNLD/2018 trabalha com a 3ª edição, de 2016.

Nesse sentido, a coleção por nós selecionada para a presente pesquisa apresenta boa aceitação por parte das escolas do Ensino Médio e é bem avaliada para o padrão do MEC. De acordo com o guia digital PNLD/2018, a coleção caracteriza-se como obra do tipo compêndio, descrita em três volumes de livros didáticos destinados às três séries do Ensino Médio, estruturados sistematicamente em três eixos: Literatura, Gramática e Produção de texto. Esses eixos apresentam-se divididos por unidades, as quais subdividem-se em capítulos. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 5 - Divisões do livro didático de português

	LITERATURA		GRAMÁTICA		PROD. TEXTUAL	
	UNIDAD.	CAPÍT.	UNIDAD.	CAPÍT.	UNIDAD.	CAPÍT.
VOLUME I	03	11	03	10	04	11
VOLUME II	03	11	02	12	03	05
VOLUME III	02 ²⁹	08	03	08	04	06

Fonte: elaboração própria.

O conteúdo didático é distribuído nos três volumes de acordo com as diretrizes dos três eixos – literatura, gramática e produção de textos – que serão aplicados em cada série (organizadas por campos de atuação social, mas sem indicação de seriação), demonstrando que o quantitativo de unidades e capítulos entre os volumes depende daquilo que foi determinado para cada série.

Na coleção – organizada em unidades e capítulos – foi feito um investimento significativo em seu caráter transmissivo, o que se revela em suas unidades temáticas, nos diálogos entre o verbal e o visual, nos direcionamentos dos multiletramentos e nas novas práticas sociais e de linguagem. Para tanto, as unidades e capítulos distribuídos por eixo não se apresentam, necessariamente, na mesma quantidade em cada volume, pois esta

²⁹ O volume III apresenta, no eixo de Literatura, uma sessão especial – estudada à parte – dedicada à Literatura Africana, em uma sinopse da história literária do Continente africano, especificamente voltada para a língua portuguesa.

sistematização prescinde de uma série para outra, sempre de acordo com o currículo adotado em cada ano do Ensino Médio.

Nos três volumes, os capítulos estão organizados por meio de conteúdos de estrutura literária, gramatical e de estudos sobre gêneros textuais. O primeiro livro se caracteriza por apresentar conteúdos introdutórios em todos os eixos, enquanto o segundo traz um apanhado bastante consistente, seja de estudos literários ou gramaticais; por fim, o último apresenta uma intensa carga dos conteúdos explorados nos três eixos.

Vale ressaltar que o volume I – por se tratar de peça introdutória – possui maior quantidade de unidades temáticas e de capítulos, comparado aos demais volumes. Dessa forma, imagina-se a probabilidade de localizarmos um quantitativo maior de amostras de multiletramentos e de multimodalidade, situação a ser estudada para ser apresentada na análise do corpus.

As autoras adotam postura de conexão entre o verbal e o visual permeada pela multiplicidade de práticas de letramento, apresentando textos diversificados quanto a esferas e gêneros discursivos (QUADRO 6) – seguindo as ideias da BNCC (2018) que se manifesta favorável a que o estudante tenha contato com universos culturais distintos. Além disso, é perceptível o diálogo entre as literaturas brasileira, portuguesa e africana, contribuindo para a diversificação do repertório cultural literário dos alunos do Ensino Médio. No início de cada unidade do eixo de literatura, a seção *Diálogos literários: presente e passado* leva ao aluno uma analogia entre obras literárias passadas e contemporâneas, bem como a outras artes associadas à estética da literatura. Vejamos, portanto, o QUADRO 6:

Quadro 6 - Áreas de atuação humana



Fonte: <https://dialogosassessoria.wordpress.com/grupos-bakhtin-conceitos-de-genero-esfera/>

O LDP do Ensino Médio encontra nesta coleção um apoio importante relacionado ao ENEM: ao final de cada unidade, existe uma seção denominada *ENEM e VESTIBULARES*, cujas questões são criteriosamente selecionadas de acordo com o conteúdo didático dos capítulos estudados.

Outro ponto a ressaltar no fim de cada unidade é a seção *Jogo de Ideias*, cuja intenção é de proporcionar ao aluno contribuições em torno da oralidade, que se dispersa ao longo dos volumes. Assim, as abordagens em torno do eixo da oralidade são verificadas mais propriamente na parte de literatura: no volume I, por meio de propostas de mesa-redonda, painel, exposição oral, debate oral; no volume II, apresentação oral e exposição oral; e no volume III, apresentação oral e leitura dramatizada (BRASIL, 2018).

Merece destaque, no volume III, em alusão ao fechamento dos capítulos do eixo de literatura, a *Seção especial: Literatura Africana*. A ideia segue parâmetros da BNCC que propõe a divulgação da língua portuguesa e de suas literaturas (BNCC,2018) brasileira, portuguesa e africana. Portanto, a seção especial de literatura aborda, de forma sucinta, a nova identidade da língua portuguesa conquistada em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

De acordo com a resenha do PNLD/2018, a coleção apresenta “boa diversidade de gêneros textuais, e a leitura constitui um eixo transversal, presente em todos os eixos estruturais em que a obra se organiza” (BRASIL, 2018). Quanto às atividades de leitura, estas se apresentam em variadas abordagens de linguagens artísticas, facilitando aos estudantes ampliarem seu leque de referências culturais, visto que o contato com gêneros diversos, em meio aos multiletramentos e à multimodalidade, pode contribuir com o crescimento do leitor. No entanto, na obra, os textos de caráter expositivo superam as situações de caráter reflexivo.

Nota-se um expressivo investimento na exposição da história da literatura a partir dos estilos de época. Após o volume I, que trata mais especificamente de temas introdutórios, predomina sequência cronológica linear de períodos literários – da Idade Média ao Pós-Moderno, sempre enfatizando a literatura brasileira e a portuguesa. Na resenha da coleção, comenta-se que as autoras também investem na apresentação de textos que não fazem parte do universo da produção em língua portuguesa, o que pode diversificar o repertório do estudante.

Quanto aos textos apresentados nos capítulos de literatura, é notável a diversificação de gêneros envolvidos em cada escola literária. Independente do tema, ou até mesmo na teoria literária no volume I, destaca-se a presença de poemas, fragmentos de contos, cartazes de filmes, anúncios publicitários, tirinhas, entre outros. Isso quer dizer que textos literários e não literários favorecem atividades de leitura e prática da oralidade.

A diversidade cultural brasileira é representada por meio de uma seleção de textos sistematicamente pensada para favorecer o estudante quanto à abordagem da estética literária. A coleção procura passar para o aluno a ideia de que a criação artística – no caso, a

literatura –caracteriza-se como um processo ininterrupto, que dialoga entre passado e presente. A partir daí, é evidente a relação intertextual entre temas, entre diferentes linguagens, entre texto verbal e não verbal, que podem contribuir para a formação do leitor.

Quanto ao eixo de conhecimentos linguísticos (gramática), a resenha indica que a coleção promove um delineamento em torno da leitura de textos, a partir da qual se pode observar e analisar os fenômenos linguísticos, desde a sua comunicação funcional até os conteúdos gramaticais tradicionais. As autoras empenham-se em associar o estudo de gramática ao texto, ou seja, é um estudo contextualizado e prevê interação entre interlocutores diferentes, como exemplo tem-se a variação linguística, no capítulo 12 do volume I desta coleção. A ideia de estrutura gramatical é de levar ao aluno um trabalho mais dinâmico, motivando-o a refletir sobre diferentes aspectos da língua portuguesa.

Assim como nos demais eixos, as múltiplas semioses são visíveis na parte de conhecimentos linguísticos, distribuídos no desenvolvimento de leitura e de escrita, por exemplo, como os aspectos gramaticais participam da estrutura do texto de diferentes gêneros: usos do período composto, usos do adjetivo, usos da ortografia.

Nas atividades de produção escrita, é visível o trabalho com os multiletramentos, por meio de vários gêneros textuais, como reportagem, blog, anúncio, entre outros. Em destaque, no volume I – a “mola propulsora” da coleção – é proposta uma reflexão teórica acerca do conceito de gênero, notadamente antes da apresentação dos gêneros para estudo e prática. E o desenvolvimento da proficiência em escrita é favorecido por meio das atividades de produção de texto, cujo processo envolve orientação para as etapas de produção, planejamento, escrita, revisão e reescrita.

A leitura de imagens é incentivada em toda a coleção, e na parte de produção escrita/textual a multimodalidade contribui para motivar o aluno a participar mais ativamente nas aulas. Essa estratégia permite auxiliá-los a desenvolver as habilidades necessárias para a leitura de textos não verbais, bem como para orientá-los sobre a adequação da linguagem ao interlocutor. Na prática de escrita, o gênero a ser produzido passa por orientações claras no texto, que tanto podem ser oferecidas através de textos verbais quanto não verbais.

De acordo com o Guia digital PNLD/2018, observamos que as coleções de livros didáticos apresentam pontos positivos, pontos negativos³⁰ e destaques, que as caracterizam

³⁰ Decidimos substituir a expressão “pontos negativos” por “pontos para refletir”, porque entendemos que a transmissão do conteúdo gramatical também é importante, fazendo-se extremamente necessária quando se percebe que o estudo da morfologia e, principalmente, da sintaxe viabiliza a construção do sentido do texto, tendo em vista que o aluno constrói um texto, na aula de redação, a partir das orações coordenadas e subordinadas que estudou nas aulas de português.

com maior ou menor força didático-pedagógica para assumirem a função de LDP no Ensino Médio. A seguir apresentamos o QUADRO 7, sintetizador de tais aspectos na coleção em análise³¹:

Quadro 7 - Síntese de avaliação do PNLD/2018 sobre a coleção estudada (BRASIL/2018)

COLEÇÃO PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	
PONTOS POSITIVOS	<ul style="list-style-type: none"> *O tratamento dado à literatura permite aproximação efetiva da produção literária portuguesa e brasileira; *A parte referente à gramática é organizada em torno da leitura de textos, a partir da qual se faz a observação e a análise de fenômenos linguísticos significativos para sua interpretação; *As atividades de produção escrita são organizadas em torno de tipologias e gêneros textuais diversos, ressaltando a reflexão teórica em torno do conceito de gênero.
PONTOS PARA REFLETIR	<ul style="list-style-type: none"> *Privilegia temas e tratamentos predominantemente urbanos vinculados ao sul e ao sudeste, em detrimento do norte e do nordeste do país; *Presença significativa e intensa de transmissão de conteúdos gramaticais tradicionais, embora tentem articular abordagens metalinguísticas e epilinguísticas; *Como escrita e conhecimentos linguísticos constituem partes distintas da obra, nem sempre a ligação entre essas partes é facilmente reconhecível ou indicada.
DESTAQUES	<ul style="list-style-type: none"> *Apresenta sugestão de projetos ao final de cada eixo: projeto literário, sessões especiais de usos da língua, projetos de pesquisa e apresentação de gêneros; além de propostas de práticas interdisciplinares.

Fonte: elaboração própria

Na coleção em estudo, as autoras seguem um ritual no início das unidades e dos capítulos: na parte de literatura, há sempre uma imagem relacionada à unidade temática; na parte de conhecimentos linguísticos, há sempre um texto multimodal – tirinha, charge, cartum, anúncio, entre outros – introduzindo o conteúdo do capítulo; na parte de produção textual, percebe-se o texto de forma difusa, podemos chamar de “espraiamento” da multimodalidade, visto que o textual e o visual mais interagem do que se separam.

Conforme avaliação do guia digital, as seções **Leitura da imagem e Da imagem para o texto**, na parte de literatura, trabalham a leitura de gêneros multissemióticos, pois estimulam uma perspectiva comparativa entre a linguagem verbal e visual. Assim, podemos observar que nos três volumes ocorrem chamadas com verbos no imperativo: descreva, leia, observe, identifique, entre outros. As sequências de leituras imagéticas estão associadas a um estilo ou período literário, em que se sobressaem a temática, fragmentos de obras e seus autores.

Os três volumes da coleção apresentam pontos em comum, dentro das unidades e dos capítulos. De acordo com a série e o conteúdo didático, apresentam organização similar

³¹ Os aspectos positivos, negativos, bem como os destaques não foram determinados por nós. Elaboramos o quadro de acordo com as observações disponibilizadas na resenha crítica da coleção. <https://www.fnde.gov.br/pnld-2018/> Acessado em 10 de outubro de 2020.

com os eixos estruturantes mencionados, em que se inserem teoria e atividades propostas. O QUADRO 8 a seguir fornece um apanhado sucinto da apresentação de cada obra:

Quadro 8 - Apresentação da coleção didática

COLEÇÃO PORTUGUÊS: CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	
LITERATURA	Imagem de abertura, Leitura da Imagem, Da imagem para o texto, Texto para Análise, Enem e vestibulares, Jogo de ideias, Boxes (Informação, Tome nota, Lembre-se, De olho em), Diálogos literários, Projeto literário.
GRAMÁTICA	Texto de abertura, Atividades, Enem e vestibulares, Usos de..., Pratique, Boxes (Informação, Tome nota, Lembre-se, De olho na fala, Cuidado com o preconceito).
PRODUÇÃO DE TEXTO	*Capítulos introdutórios - Olho (breve texto de abertura do capítulo), Leitura, Análise, De olho na Internet. *Demais capítulos – Gênero, Linguagem, Pesquisa e análise de dados, Produção do texto, Reescrita do texto, Gêneros da Internet, Enem e vestibulares, Boxes (Informação, Tome nota, Lembre-se..., De olho em..., Estratégias com gêneros, Produção oral)

Fonte: elaboração própria.

De um modo geral, a coleção estimula o aluno ao contato com a língua, à interlocução e à construção do sentido do texto. No decorrer dos três volumes, encontram-se seções que promovem a interatividade, a pesquisa, a interdisciplinaridade e projetos que podem ser apresentados em sala de aula. Notadamente, devido à quantidade de propostas envolvidas no LDP o professor deve selecionar aquelas que mais se adaptam ao perfil de cada turma, por uma questão de otimizar o uso do LDP em sala de aula.

Como mencionamos anteriormente, nossa pesquisa não se limita apenas ao livro do aluno. Por uma questão de aprofundamento e qualidade da análise – embora apenas na segunda parte da análise (multimodalidade) – incluímos o manual do professor. Dessa forma, a análise foi feita paralelamente no livro do aluno e no livro do professor sem que, no entanto, sentíssemos necessidade de expressar separação entre as duas. Portanto, apenas para efeito demonstrativo, apresentamos a seguir o guia de recursos, disponibilizado no final de cada volume, que se encontra dividido em:

- 1 – Fundamentação teórico-metodológica;
- 2 – Propostas pedagógicas e reflexões sobre a prática docente;
- 3 – Respostas das atividades e referências.

Dessa maneira, é como se fossem duas coleções em uma só, que se complementam. A partir da delimitação das coleções, entendemos que a metodologia segue um roteiro estabelecido em duas etapas: I) Metodologia de coleta/geração dos dados; II) Metodologia de análise dos dados, de perfil quali-quantitativo.

Nossos estudos seguem a perspectiva teórica de que métodos quantitativo e

qualitativo podem, sim, ser aplicados conjuntamente, visto que as abordagens são de natureza distinta, mas podem ser empregadas paralelamente, de acordo com o objeto de pesquisa (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). Embora as abordagens não se refiram, respectivamente, à concretude dos dados e à abstração da análise, Minayo e Sanches (1993) asseguram que a primeira favorece à tangibilidade dos dados, enquanto a segunda costuma discorrer sobre questões subjetivas, entre as quais merecem destaque os valores, as convicções, os conceitos, as interpretações e os hábitos com os quais a pesquisadora pode se defrontar, se surpreender ou inferir com base nos dados selecionados.

Vejamos, então, como se organiza a análise de dados desta pesquisa.

6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

ETAPA I – Começamos pela análise quantitativa. O ponto de partida é determinar a quantidade e diversidade de textos de gêneros multissemióticos presentes nos três volumes, conforme as práticas de multiletramentos sugeridas pela BNCC (2018) do Ensino Médio. Aqui incluem-se os contextos de circulação e produção, além de quantificação de textos multissemióticos e a importância destes no dia a dia do leitor. Nessa parte da análise, julgamos pertinente adicionar análise de multiletramentos de algumas amostras observadas no decorrer dos três volumes da coleção.

ETAPA II – A análise qualitativa dá sequência a partir do ponto da multimodalidade, ou seja, compreende os exemplares de textos multimodais e discursos de múltiplas linguagens que, de acordo com a BNCC (2018), possam favorecer o jovem a refletir sobre a “análise de elementos discursivos nas semioses visuais e verbais”. Além disso, nessa etapa adotamos análise qualitativa de viés interpretativo para entender como diferentes sistemas de signos organizam os gêneros multissemióticos no LDP.

Explicando melhor, na Etapa I, apresentamos o levantamento da quantidade de textos que, de *diferentes culturas, nas diferentes esferas*³² (ROJO, 2017), são contemplados nos três volumes do LDP aqui em análise. Então, os textos foram separados e organizados em gráficos comparativos, considerando as práticas de multiletramentos em material impresso, de acordo com os contextos de circulação dos discursos: jornalístico-midiático, estudo e pesquisa, atuação na vida pública, e artístico-literário³³. Além disso, apresentamos análise dos multiletramentos de três textos por contexto de circulação, totalizando 12 amostras.

Por outro lado, na Etapa II, estamos voltados para a análise qualitativa relacionada à multimodalidade, concentrada nos textos e atividades em que o material impresso proporciona ao aluno “analisar elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses”. Dessa forma, delimitamos como corpus:

- Unidades didáticas de Literatura – Texto imagético de abertura e texto para análise da teoria;
- Unidades didáticas de Gramática – Textos multimodais de diferentes gêneros que exemplificam o conteúdo gramatical e contribuem para os multiletramentos;

³² Aqui, optamos por substituir o termo “esferas” pelo termo “contextos”.

³³ Utilizamos em nossa pesquisa as propriedades dos campos de atuação social adotadas pela BNCC (2018), no entanto, em nossa tese, denominamos “contextos de circulação” em que ocorrem práticas de linguagem voltadas para os diversos campos de atuação social do aluno do Ensino Médio.

- Unidades didáticas de Produção Textual – Textos multimodais de diferentes semioses para analisar a função que desempenham no contexto em que ocorrem.

Após a apresentação das etapas de seleção de corpus, apresentamos a seguir as categorias de análise dos dados.

6.1 Categorias e procedimentos para a análise das práticas de multiletramentos

Como dissemos anteriormente, a análise quantitativa definiria o primeiro passo da análise de dados, e nesse momento começamos por um levantamento da quantidade de gêneros textuais presentes nos três volumes. Entendemos que essa ação é necessária para que possamos traçar um perfil dos textos/gêneros multissemióticos e posteriormente apontar tendências caracterizadoras para a análise qualitativa dos dados, de caráter interpretativo.

Dando continuidade ao levantamento quantitativo, adotamos categorias de análise de modo a contemplar também, mais adiante, a análise qualitativa das múltiplas semioses nos textos multissemióticos. Esse levantamento terá grande utilidade na geração de banco de dados, pois poderá ajudar e guiar outros pesquisadores voltados para estudos e pesquisas sobre multiletramentos e multimodalidade no LDP do Ensino Médio

Para o levantamento quantitativo foram considerados os seguintes critérios de classificação dos textos:

- I – Gêneros textuais presentes nos três volumes;
- II – Contextos de circulação dos discursos;
- III – Tipos de Semioses que caracterizam os gêneros textuais.

A partir de agora, na intenção de corresponder ao objetivo geral e aos objetivos específicos desta pesquisa, bem como de responder às questões, organizamos um conjunto de categorias baseado no modelo de Rojo (2015) voltado especificamente para a cultura do *impresso*³⁴. Por esse motivo, abordamos as quatro esferas – por nós denominadas contextos – de maior privilégio na vida escolar (ROJO, 2015) e, por conseguinte, no livro didático – contexto jornalístico-midiático, contexto de estudo e pesquisa, contexto de atuação cidadã e o contexto artístico-literário, a fim de analisar a diversidade de textos e gêneros presentes no LDP, de acordo com as diretrizes da BNCC (2018), que “tem na identificação e na crítica aos usos da linguagem” um de seus principais focos.

A expressão “prática de multiletramentos” por nós adotada corresponde à “prática

³⁴ Rojo (2015) propõe contrastar as esferas na cultura do impresso, na cultura de massa e na cultura digital. No entanto, como nosso objeto de pesquisa é o LDP, limitamo-nos ao material impresso.

de letramentos” que, segundo Street (1984), envolve um amplo conceito sociocultural, pois compreende a prática da leitura e da escrita em contextos tanto de letramentos valorizados quanto de letramentos locais. Para a BNCC (2018), os multiletramentos estão associados a novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a escola tem e deve manter seu compromisso em inserir o jovem em seu meio cultural, favorecendo os letramentos locais e valorizados.

Além das categorias mencionadas para a primeira etapa da análise de dados (multiletramentos), elencamos como categorias para a segunda etapa: a função social do gênero, a leitura multimodal e a sintaxe visual. Para tanto, associamos a organização temática em que vários modos semióticos são utilizados, ou seja, o texto multimodal (KRESS, 2010), sob a perspectiva da GSF (HALLIDAY, 1985), que nos ajuda a demonstrar como a organização textual projeta os significados do texto e reflete as intenções do autor. Então, ampliamos o quadro de autoria de Rojo (2015) a fim de adicionar as múltiplas linguagens/semioses no LDP. Vejamos no QUADRO 9:

Quadro 9 - Categorias de multiletramentos e multimodalidade/adaptado

CONTEXTO DE MULTILETRAMENTOS	DE	CONTEXTOS DE CIRCULAÇÃO	DE	GÊNEROS ³⁵³⁶ TEXTUAIS	MÚLTIPLAS SEMIOSES
CONTEXTO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	DAS DE	DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA ESCOLAR		- ARTIGO DE REVISTA CIENTÍFICA	MAPEAMENTO DAS SEMIOSES VERBAL E VISUAL
CONTEXTO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO		JORNALÍSTICA COTIDIANA PUBLICITÁRIA DIGITAL		- NOTÍCIA DE REPORTAGEM DE ARTIGO DE OPINIÃO EDITORIAL	SINTAXE VISUAL

³⁵ Os gêneros textuais, na verdade, não estão restritos a um mesmo contexto de circulação ou campo de atuação social, eles apresentam função social e seu texto representativo apresenta um propósito comunicativo; portanto, os gêneros não seguem critérios rígidos de separação por esfera ou contexto de circulação. Em nossa análise, observamos que as autoras do LDP selecionaram livremente os gêneros, de acordo com os objetivos da unidade didática. Sendo assim os contextos de atuação cidadã, jornalístico-midiático, artístico-literário e de estudo e pesquisa são encontrados em toda a coleção, distribuídos pelas partes de literatura, gramática e produção de textos.

³⁶ Todos os gêneros textuais aqui elencados são multimodais e se caracterizam pela perspectiva de apresentar mais de uma semiose. Por exemplo, um artigo de opinião ou notícia passa a ser multimodal a partir do momento em que forem associadas imagens ou outros elementos visuais à escrita, na composição do texto.

		-ANÚNCIO PUBLICITÁRIO - BLOG -CARTA DO LEITOR	
CONTEXTO DE ATUAÇÃO CIDADÃ	PARTICIPAÇÃO CIDADÃ POLÍTICA JURÍDICA	- CRÔNICA - CHARGE - CARTUM -CAMPANHA PUBLICITÁRIA - FOLHETO -CARTA ARGUMENTATIVA - MANIFESTO -DOCUMENTÁRIO - ROTEIRO	FUNÇÃO SOCIAL DO GÊNERO
CONTEXTO ARTÍSTICO- LITERÁRIO	ARTES LITERATURA ENTRETENIMENTO	-BLOG LITERÁRIO - COMENTÁRIO - RESENHA - HQ - TIRINHA	- LEITURA DA IMAGEM NA DINÂMICA MULTIMODAL

Fonte: Rojo e Barbosa (2015)

7 CENÁRIO DE ANÁLISE

Neste capítulo, organizado em duas seções, apresentamos análise e discussão dos dados da pesquisa. Na primeira delas, apresentamos e discutimos dados quantitativos das práticas/contextos de multiletramento e contextos de circulação identificados na coleção analisada. Para isso, elaboramos gráficos com dados gerados a partir do repertório de textos da coleção PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016). A coleção de três volumes aborda um leque considerável de gêneros textuais distribuídos pelas unidades didáticas, de acordo com a série, considerando que os contextos de circulação e produção podem se repetir ou não de um volume para outro.

Na segunda seção, discorreremos sobre aspectos dos gêneros multimodais, com base nas categorias do QUADRO 9. Em exemplares de gêneros multissemióticos presentes na coleção, observamos aspectos de intercalação de linguagens e/ou semioses que constituem esses textos.

As duas seções têm o propósito de atender aos dois primeiros objetivos específicos e às duas primeiras questões de pesquisa desta tese, que correspondem às interações multissemióticas recorrentes nos multiletramentos e à importância dada à multissemiose nos três volumes da coleção:

OBJETIVO 1 – Analisar, no LDP do Ensino Médio, interações multissemióticas que constituem multiletramentos e podem designar novas práticas de linguagem;

OBJETIVO 2 – Verificar como o LDP, por meio dos gêneros textuais, explora competências e/ou habilidades nas diferentes semioses verbais e/ou não verbais;

QUESTÕES: 1 Quais são as interações multissemióticas recorrentes nos multiletramentos no LDP que refletem/expressam novas práticas de linguagem?

2 - Quais são os tipos de linguagens estimuladas pelos textos multissemióticos no LDP e como essas linguagens favorecem a reflexão do aluno sobre a composição de textos de diferentes semioses?

Entendemos que essa metodologia atende os objetivos da pesquisa.

Neste processo de finalização da análise, pretendemos contemplar o último objetivo específico e a terceira questão proposta. Por fim, acrescentaremos através dos exemplos de gêneros multimodais os resultados da análise.

7.1 Análise de multiletramentos no LDP impresso

Nesta primeira fase da análise, deparamo-nos com uma tarefa relevante, pois consideramos aqui a identificação, compreensão e interpretação de dados distribuídos em três livros diferentes pertencentes à mesma coleção que compartilha igualmente práticas de multiletramentos. Iniciamos com a análise dos dados quantitativos gerados e, em seguida, apresentamos a análise qualitativa dos textos de gêneros discursivos presentes na coleção de modo geral, ressaltando que trabalhamos com o pressuposto de que o LDP em si constitui um suporte impresso para as multissemioses, portanto, todas as amostras de texto que analisaremos são multimodais.

A plataforma de design gráfico Canva foi utilizada para o levantamento quantitativo das práticas de multiletramentos em contextos de circulação. Por meio da elaboração de uma planilha da base de dados para cada volume da coleção, elaboramos gráficos e demonstramos as primeiras análises a respeito da identificação e interpretação dos dados. Aqui, computamos as amostras de textos selecionados e distribuímos pelas quatro categorias de análise, ou seja, pelos contextos analisados no LDP do Ensino Médio.

Em meio a gêneros textuais variados, a coleção PORTUGUÊS: CONTEXTO, INTERAÇÃO E SENTIDO (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016) apresenta um repositório de 292³⁷ textos, que se caracterizam como exemplos de multimodalidade – pois são construídos por mais de um modo semiótico – e multiletramentos – pois apresentam multiplicidade de linguagens em perspectivas diferentes de letramento. O GRÁFICO 2, correspondente à análise quantitativa de dados, abrange as práticas de multiletramentos identificados nos três volumes da coleção, de acordo com os nossos contextos de análise, que correspondem aos campos de atuação social sinalizados na BNCC (2018).

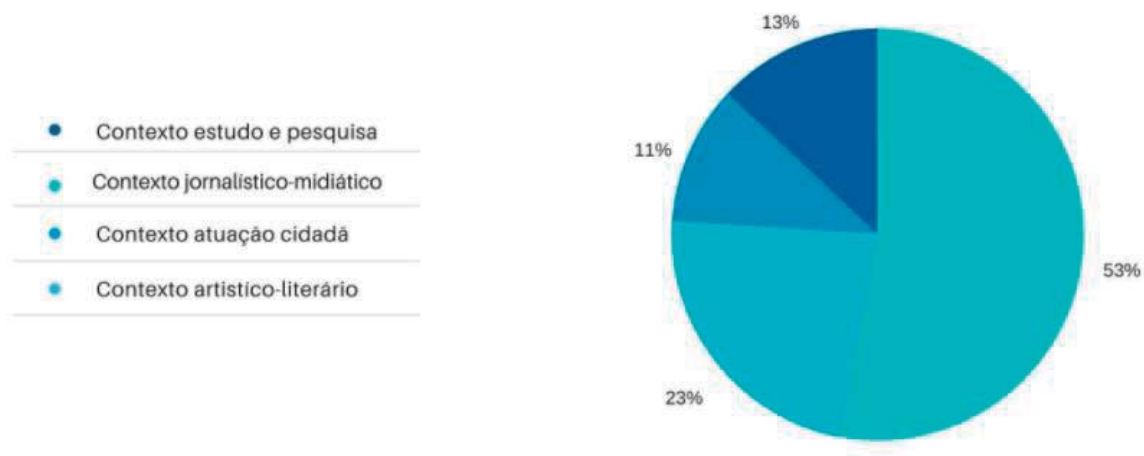
³⁷ Desse montante de 292 textos de gêneros multissemióticos quantificados em gráficos da plataforma digital Canva, selecionamos 12 deles para demonstrar, na 1ª etapa da análise, as visíveis marcas de multiletramentos. Enquanto na 2ª etapa da análise, qualitativa e de viés interpretativo, selecionamos outros 12 textos para analisar no corpo do texto as semioses da linguagem verbal e visual (Multimodalidade). Todos os demais que compõem o *corpus* foram devidamente quantificados e analisados, tendo seus resultados demonstrados nos anexos. A fim de evitar um número muito extenso de páginas, não apresentaremos as imagens dos textos nos anexos, tendo em vista que todas elas estão disponíveis on-line e podem ser acessadas em:

Volume I - <https://pt.calameo.com/read/002899327289d21dd4ac6?authid=mpRdTMc0AFTW>

Volume II - <https://pt.calameo.com/read/002899327b52bfd9c8d04?authid=GLcAsd8bmQzf>

Volume III - <https://pt.calameo.com/read/0028993275d49b2950595?authid=FHQlbw6q09PE>

Gráfico 2 - Práticas de multiletramentos



Fonte: elaboração própria/Canva.

O GRÁFICO 2 possibilita analisar os primeiros resultados quantitativos a respeito da distribuição dos textos multissemióticos que sugerem ou oferecem algum tipo ou indícios de multiletramentos ao estudante do Ensino Médio. Embora as autoras dividam a coletânea de gêneros em quatro contextos variados, os gêneros incluídos no contexto jornalístico-midiático dominam os três volumes de livros. Na verdade, a coleção apresenta números diferentes de gêneros multissemióticos em cada contexto, para cada série do Ensino Médio, conforme o GRÁFICO 2. Essa distribuição, alerta-nos, de certa forma, sobre o contato que o público do Ensino Médio terá com os gêneros textuais³⁸, como propõe a BNCC (2018):

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos (...) (BNCC, 2018/LÍNGUA PORTUGUESA. PÁG. 498).

As autoras articularam os eixos do conhecimento de forma que a leitura do texto pudesse agir de modo centralizador em todas as unidades didáticas. Nesse sentido, a dimensão discursiva da linguagem foi priorizada com o fito de criar um cenário de múltiplas linguagens para o trabalho com os textos presentes em toda a obra. Além disso, o leitor – no caso, o aluno

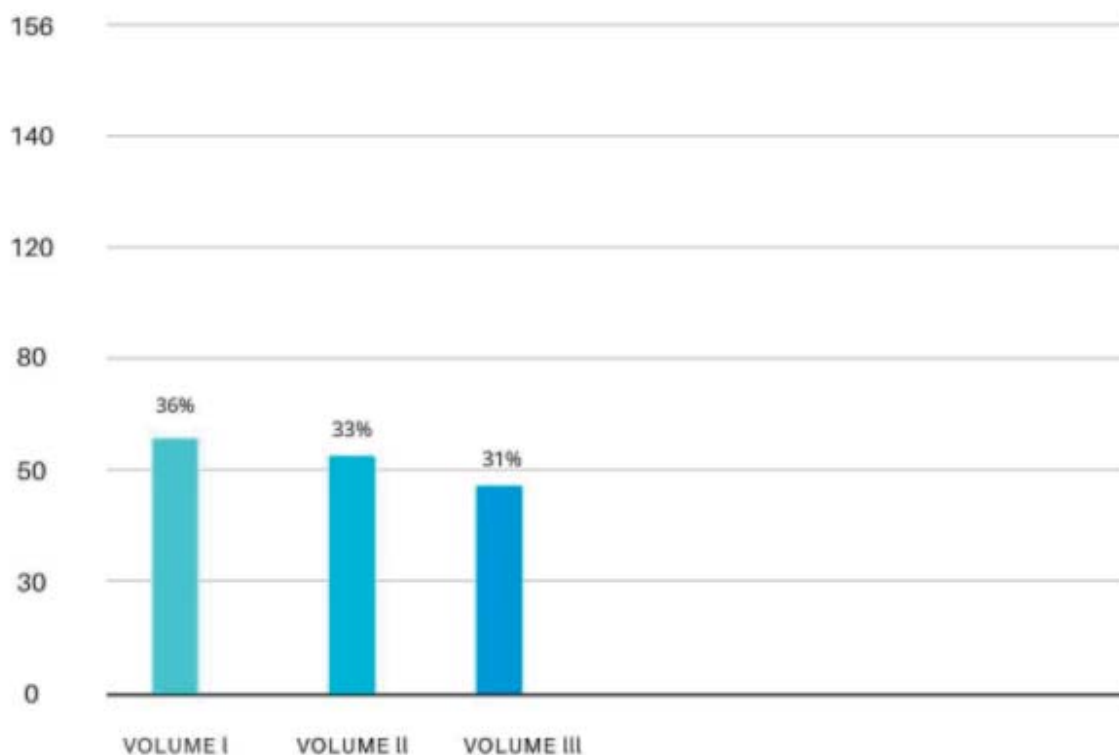
³⁸ Em nossa tese, a tendência é analisar o texto no plano das formas linguísticas (verbais) e formas signícas (visuais), organizado em estrutura multimodal. Embora percebamos o gênero como um artefato textual discursivo, optamos pela nomenclatura “gênero textual”.

do Ensino Médio – pela idade e pela experiência na educação básica está inserido num meio pontilhado pelos gêneros textuais e suas transformações. Como exemplo, podemos citar os *posts* em *blogs* que são atuais, dinâmicos e, uma vez abordados no LDP, podem ajudar o jovem a construir seu perfil de leitor crítico e reflexivo em meio aos temas e práticas sociais mais atuais.

Trabalhar o texto a partir de uma perspectiva discursiva significa entender de que modo diferentes agentes participam do processo de produção textual. Os leitores – o público – a quem se destina um gênero são especialmente importantes, porque seu perfil orienta uma série de escolhas a serem feitas no momento de criação do texto. Por esse motivo, optamos por destacar, entre os agentes do discurso, o perfil dos leitores dos diferentes gêneros. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016)

Ao observarmos o GRÁFICO 3 a seguir, percebemos que as autoras, notadamente, priorizaram o contexto jornalístico-midiático. O destaque a essa esfera é visível em toda a coleção, assumindo 53% de um total de 292 textos. A maior incidência ocorre no volume I, com 36%, seguido do volume II, com 33% e em terceiro lugar o volume III, com 31%. Ainda de acordo com o GRÁFICO 3, constatamos que as amostras de textos analisados apresentam cerca de 35 gêneros multissemióticos diferentes distribuídos pelos três volumes.

Gráfico 3 - Contexto jornalístico-midiático



Fonte: elaboração própria.

Considerando-se que temos o objetivo de verificar multiletramentos em interações multissemióticas, julgamos pertinente apresentar os gêneros identificados em cada um dos contextos, no LDP impresso. Nesse sentido, ressaltamos que começamos com o contexto jornalístico-midiático pela posição que ocupa na abordagem e organização dos textos disponibilizados pelas autoras na estrutura da coleção.

O contexto jornalístico-midiático incorpora uma variedade de gêneros textuais num viés multimodal em que pudemos identificar indícios de práticas de multiletramentos, tais como as campanhas comunitárias por meio digital e a comunicação entre atores de filmes e fãs por meio das redes sociais. São 156 amostras de textos distribuídos pelos três volumes, com características bem marcadas no que diz respeito a novidades no mundo da leitura, que envolve a cultura impressa e digital. Através de gêneros como *anúncio digital* (FIGURA 15), *post de rede social* (FIGURA 16), *cartum digital* (FIGURA 17), entre outros, o LDP amplia as situações de comunicação, disponibilizando oportunidades para ajudar o estudante a assumir postura consciente e reflexiva diante dos valores sociais contemporâneos, de acordo com o anúncio a seguir:

Figura 15 – Anúncio digital de combate ao fumo



Disponível em <http://portfoliodeagencias.meioemensagem.com.br/anoario/propaganda/agencias/BRANCOZULU/30747/portfolio-da-agencia>. Acesso em 07 de março de 2016.

Na FIGURA 15, temos um *anúncio digital* alertando sobre os perigos causados pelo uso do cigarro. Como sabemos, anúncios publicitários e/ou de campanhas comunitárias advertindo a sociedade acerca dos males do tabagismo não são novidade. A forma como esse anúncio é veiculado, aqui, entretanto, pode ser considerada uma prática de multiletramento porque as advertências sobre o tabagismo, agora, invadiram as plataformas de mídia digital, levando ao fumante as indicações dos riscos e as consequências do uso do tabaco. Para tanto, na imagem do cigarro, são comparadas quantidades de mortos pelo vício do fumo a quantidades de vítima fatais caso um ônibus se incendiasse. Para demonstrar a dimensão do caso, o autor do anúncio recorre à imagem de um ônibus em chamas desenhado no cigarro aceso.

O *anúncio digital* em análise, mesmo publicado originalmente em meio digital, pode migrar de um *site* para outros suportes de gêneros³⁹, como *outdoor*, *livro didático*, *revista*, entre outros. Assim, pensa Rojo (2015), ao comentar que os multiletramentos ou letramentos múltiplos possibilitam que os alunos participem de várias práticas sociais que podem ser viabilizadas tanto pelos letramentos das culturas locais quanto aqueles exigidos para os campos de outras semioses, como a imagem e outros *designs* disponíveis na tela do computador.

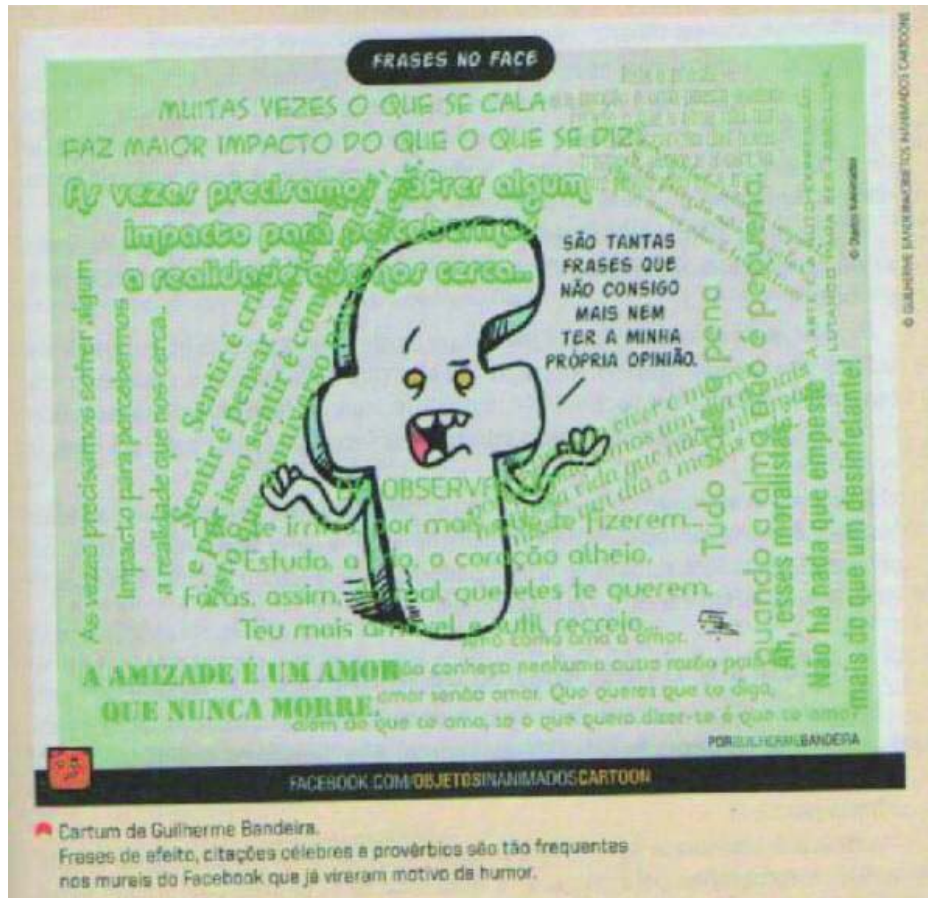
Corroborando com as ideias de Rojo (2015) acerca dos letramentos múltiplos,

³⁹ Embora nossa pesquisa não envolva aprofundamentos sobre “suportes de gêneros”, esclarecemos que consideramos o LDP como exemplo de suporte de gêneros.

pudemos identificar no *anúncio digital* a presença dos letramentos valorizados pela gramática – como a classe gramatical dos numerais, especificamente os cardinais, na quantificação referente a pessoas e datas comemorativas – como comprovamos nas passagens do texto: “No Brasil, cerca de 15 pessoas morrem por hora em decorrência do cigarro. É como se um ônibus queimasse a cada 4 horas”. Do mesmo modo, observamos a força expressiva causada pelos numerais na construção do sentido do texto, como na passagem “Não queime a vida entre seus dedos. 31 de maio. Dia mundial sem tabaco”. O uso dos numerais contribui para dimensionar a quantidade de vidas perdidas, enquanto a distribuição desses numerais vai conduzindo o leitor ao conhecimento de novos letramentos.

Ao nos reportarmos à FIGURA 16, identificamos que as autoras apresentam um *post digital* da página do *Facebook*, em que demonstram que o grau de formalidade do registro linguístico varia de acordo com o perfil de interação entre as pessoas/amigos. Trata-se de demandas de textos e discursos atuais que possibilitam aos alunos o acesso ao mundo digital, oferecendo práticas de multiletramentos que, na verdade, são efeitos das (TDIC). As novidades do gênero em análise podem ser incorporadas ao dia a dia na sala de aula, proporcionando o desenvolvimento de novas atividades associadas às tradicionais atividades de leitura e escrita ancoradas no LDP, como podemos observar a seguir:

Figura 16 – Post do Facebook



Fonte: Vol.II, p. 273.

O *post digital*, neste caso específico, lança mão de uma prática muito comum nas redes sociais que diz respeito à publicação instantânea de comentários de diversas pessoas sobre algo ou alguém. Aqui, o autor do *post*, viabilizado no LDP como *cartum*, provoca o leitor ao publicar, ao mesmo tempo, uma série de frases célebres e/ou citações literárias, do senso comum e de valor social muitas vezes controverso, empregadas pelo internauta para expressar seu pensamento, emoção ou ponto de vista – como exemplo, “Sentir é criar, sentir é pensar sem ideias, por isso sentir é compreender, visto que o Universo não tem ideias”. Por esse motivo, o excesso de opiniões e comentários em *posts digitais* nas redes sociais, às vezes, confunde o leitor, e o efeito causado pode gerar no leitor uma espécie de “anulação do eu”, a partir do momento que se torna impraticável esboçar uma opinião pessoal em meio a tantas já publicadas.

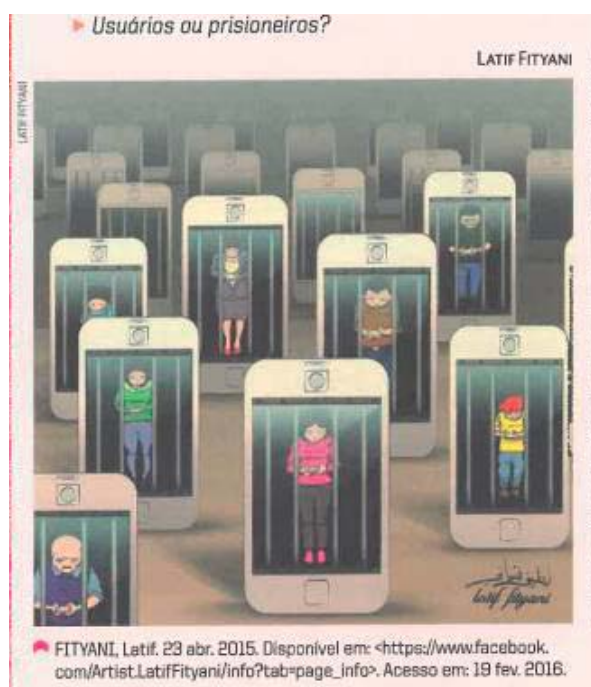
Os novos letramentos identificados em um gênero textual de perfil virtual, mas divulgado nas páginas impressas do LDP, favorecem a troca entre culturas e promove uma interação entre letramentos escolares e letramentos digitais. Rojo (2015) atesta que os alunos

devem ser constantemente beneficiados com as novas informações que, por efeito da globalização, estão sempre em destaque nos meios de comunicação. Nesse sentido, o LDP caracteriza-se como um dos melhores exemplos de suporte de gêneros, tanto os tradicionalmente escolares quanto aqueles da mídia digital.

Quanto à *charge digital* correspondente à FIGURA 17, as autoras usaram o capítulo de “Artigo de Opinião” da parte de produção textual do LDP para divulgar temas atuais relacionados ao uso da Internet. Na ocasião, elas mencionaram o poder da “self” e a “insalubridade do ambiente digital”, que podem impactar no desenvolvimento do jovem e na limitação da apreensão do conhecimento. As autoras, por meio do box “De olho na internet”, na mesma página da charge digital no LDP, sugerem mecanismos de busca, links⁴⁰ de acesso a reportagens que tratam sobre o questionamento: Usuários ou prisioneiros? Complementam que o risco para os jovens é porque estes ainda estão em processo de aquisição do conhecimento básico e não dispõem, portanto, de capacidade para filtrar as informações disponíveis na Internet. A sinalização para os multiletramentos é viabilizada pelas novas formas de acesso ao conhecimento, que transpassam o uso do LDP, motivando o aluno para buscar, pelo aparelho de telefone celular, um espaço de liberdade no universo virtual, mas o acesso indiscriminado do aluno à internet pode surtir um efeito contrário, levando-o ao aprisionamento à vida digital.

⁴⁰ <http://revistaepoca.globo.com/ideias/noticias/2011/10/internet-faz-mal-ao-cerebro>
<http://exame.abril.com.br/rede-de-blogs/o-que-te-motiva/2014/01/13/tecnologia-e-humanidade>
http://www2.uol.com.br/vivermente/noticia/a_culpa_ao_e_da_internet

Figura 17 – Charge digital sobre “viver conectado”



Fonte: Vol. II, p. 344.

Nesse sentido, o gênero *charge digital* revela a presença de multiletramentos, pois perpassa o perfil de denúncia social e ironia, adotando uma linguagem voltada especificamente para os internautas, novos usuários das redes sociais e dos sites que, de forma deliberada, lançam-se no mundo digital. A imagem na *charge digital* sugere a influência dos novos letramentos no cotidiano dos jovens estudantes, ou seja, são dependentes das ferramentas digitais a ponto de passarem de “usuários” a “prisioneiros” na Internet. A ideia aqui é a de que o espaço de liberdade representado pelo universo virtual pode se transformar em um aprisionamento, e essa questão não pode ser ignorada.

Ao se posicionar sobre as práticas de linguagem, Rojo (2015) sugere que, no dia a dia da escola, os alunos possam, por meio do ensino, desenvolver diferentes formas de linguagem a fim de se tornarem aptos a “produzir, compreender e responder os efeitos de sentido em diferentes contextos e mídias” (ROJO, 2015. p. 119). Essa ideia foi adotada e vem sendo aplicada pelo LDP, e como exemplo o texto multimodal em análise oferece em sua proposta de multiletramentos uma imagem do mundo contemporâneo que aplica, ao mesmo tempo, possibilidades de levar o aluno a trabalhar a leitura e a escrita como políticas de novos letramentos. Dito isso, respaldamo-nos em Rojo (2015) quanto às ideias vinculadas à pedagogia de projetos em geral e interdisciplinares, pois o a *charge digital* em análise pode ser trabalhada envolvendo a disciplina de português e sociologia, por exemplo.

O contexto jornalístico–midiático, em que as amostras de gêneros textuais acima estão inseridas, não foi necessariamente observado pelas autoras em termos de equilíbrio do montante de textos por volume da coleção, haja vista que, dos 152 textos selecionados, 56 são do volume I, 51 do volume II e 47 do volume III. Dessa forma, pela nossa análise, entendemos que o número de textos de determinada esfera foi distribuído na coleção de acordo com o conteúdo das unidades didáticas e o propósito das autoras era contemplar gêneros e práticas sociais na escola, seja por meios tradicionais ou por procedimentos digitais.

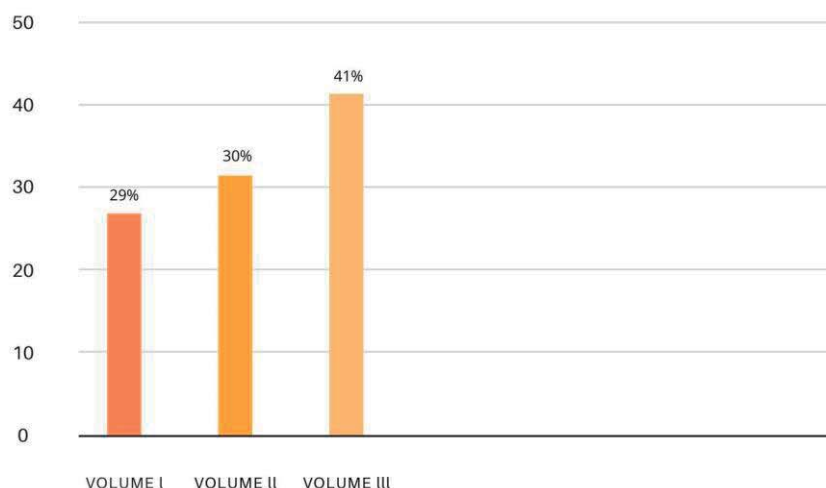
Vale ressaltar que um leque de gêneros de temas jornalísticos e/ou publicitários – como reportagem, charge, anúncio, campanha comunitária – por razões de clareamento linguístico e objetivos definidos – contribui para o contato do aluno com textos que permitem a construção de uma consciência crítica, de uma postura cidadã e reflexiva, de acordo com a BNCC (2018), em relação às informações veiculadas nos meios de comunicação. Nessa perspectiva, o LDP funciona como um suporte para o diálogo multicultural, ou seja, uma vez que exista a abertura para o cruzamento entre valores e práticas sociais na leitura de um texto, para o debate sobre variedade linguísticas e gramática funcional, por exemplo, criam-se oportunidades para que o aluno tenha contato com as culturas locais e valorizadas⁴¹.

O contexto artístico-literário aborda um quantitativo de 68 textos distribuídos nos três volumes da coleção. A partir de nossas análises, entendemos que esse conjunto de textos de gêneros multissemióticos vai ao encontro do histórico da literatura no LDP do Ensino Médio, pois sempre foi considerada um bem cultural e muito contribuiu como exemplo para a arte da retórica, constituindo um conteúdo didático de relevada importância no ambiente escolar. Além disso, as manifestações artísticas reproduzidas no LDP como pinturas e esculturas simbolizam a representação do significado da arte e sua estética em diversas gerações diferentes. Dito isso, podemos verificar os dados no GRÁFICO 4, a seguir.

⁴¹O LDP encontra-se, essencialmente, voltado para o estudo da língua portuguesa em todas as suas dimensões, e isso permite que, tanto em sala de aula quanto fora dela, aluno e professor trabalhem colaborativamente em projetos interdisciplinares (ROJO), valorizando culturas locais que não sejam restritas ao estudo exclusivo da língua portuguesa.

Gráfico 4 – Contexto Artístico-Literário

Contexto Artístico-Literário



Fonte: elaboração própria.

Acrescenta-se a esse perfil a ampliação do significado do texto literário, pois sua linguagem – sob a ótica da multimodalidade – pode ser representada com maior riqueza de detalhes, em ambos os aspectos: verbal e visual (VIEIRA; SILVESTRE, 2015). Dessa forma, pudemos observar que o LDP em seu formato impresso, nos últimos tempos, tem importado da mídia digital novas possibilidades de reproduzir fragmentos de textos artísticos e/ou literários, ou até mesmo obras inteiras. Ainda que seja em formato de *print*, copiado de uma página da Internet, alguns gêneros sofrem ressignificações por sugerirem novas práticas de letramentos, como *tira digital* (VOL. I, p. 75), *charge digital* (VOL. I, p. 99), *cartaz de divulgação* (Vol. III, p. 122), *poema visual* (VOL. I, p.174), entre outros.

Para justificar os indícios de multiletramentos, as autoras fizeram uso de dois gêneros diferentes – a pintura e a tira – a fim de levar o aluno a refletir sobre a passagem do tempo. São épocas diferentes, gerações diferentes, logo, práticas sociais diferentes. Na imagem reproduzida da pintura, FIGURA 18, as três mulheres foram retratadas assemelhando-se à tecnologia 3D⁴², a qual demonstra – neste caso específico – como a passagem do tempo pode impactar a vida das pessoas. Neste caso específico, as três dimensões da mulher correspondem ao processo de envelhecimento: infância, juventude e

⁴² 3D é uma sigla que significa tridimensional, ou seja, a característica do que possui três dimensões geométricas: altura, profundidade e largura.

<https://www.wishbox.net.br/blog/o-que-e-3d/> Acessado em 18/03/2021.

velhice, vejamos na figura a seguir:

Figura 18 – A vida em 3D



Fonte: Vol. I, p. 75.

Figura 18.2 - Tira



Fonte: Vol. I, p. 75.

A mesma alusão à passagem do tempo continua na *tira*, FIGURA 18.2, no

entanto, neste caso, a ideia do autor foi a de mencionar a fugacidade do tempo representada pela imagem de dois insetos e o diálogo travado entre eles, como “Nossa! Você é um daqueles insetos que só vivem 24 horas?”. Entendemos que nesse tipo de manifestação artística, existe um objetivo bem definido quanto ao tratamento dado à passagem do tempo. Cabe ressaltar que o professor pode orientar seus alunos, individualmente e/ou em grupos, a irem além do LDP e explorarem, por meio de pesquisas na mídia digital, diversos exemplos de novas práticas de letramento sobre o mesmo tema da passagem do tempo, elaborando, inclusive uma trajetória histórica desses dois gêneros aqui analisados.

A esse respeito, Rojo (2015) explica que “gêneros, práticas e procedimentos digitais” podem, hoje, conviver entre si na escola. Dessa forma, entendemos que o LDP do Ensino Médio funciona como porta-voz de uma variedade de gêneros textuais, os quais reúnem atividades interativas, repletas de multiletramentos. E estes podem ser descobertos e praticados até mesmo de modo contrastivo e/ou paralelo entre a cultura do impresso e a cultura digital.

Um exemplo da manipulação da linguagem ficou bastante compreensível na *poesia visual*. FIGURA 19. Trata-se de poemas escritos em guardanapo de papel, em que o autor utiliza o *lettering*⁴³ ao invés da usual caligrafia. Dessa forma, consideramos uma nova prática de letramento envolvendo a técnica das letras, pois o autor não escreveu apenas, mas desenhou até obter o resultado desejado. Como podemos observar na FIGURA 19, a seguir, o autor dos poemas em análise aplica novo estilo na construção de sua mensagem.

⁴³ O *lettering* consiste em desenhar letras ou palavras, não em escrevê-las, e possui um conceito simples: uma combinação específica de letras trabalhadas, para uma única utilização e finalidade.
<https://www.psn.design.com.br/blog/conheca-as-diferencas-entre-tipografia-caligrafia-e-lettering/>
Acessado em 20/03/2021.

Figura 19 – Poema lettering



Fonte: Vol. I, p.174.

Embora o *poema visual* tenha sido postado originalmente em meio digital, foi desenhado à mão, sem obedecer a modelos da escrita, que são próprios da caligrafia. Essa inovação na técnica de manifestação da linguagem escrita levou as autoras a revelar tais poemas nas páginas do LDP, contribuindo com a divulgação de trabalhos contemporâneos que podem ampliar o campo de visão do jovem aluno do Ensino Médio, ajudando-o a desenvolver várias habilidades relativas ao uso da linguagem.

Enfatizamos, também, que o *poema visual* – embora só apareça uma vez e apenas no volume I – foi empregado como base textual na unidade didática que estuda as *figuras de linguagem* (VOLUME I, capítulo 17, pág. 174). Então, certamente, a ideia das autoras de abordar os recursos estilísticos no LDP teve como objetivo apresentar ao aluno a utilização de recursos que criam efeitos de sentido variados, bem como fazer que os alunos aprendessem a produzir certos efeitos de linguagem.

A manifestação artística por meio da linguagem e da imagem há muito tempo atua na sociedade, divulgando valores culturais e práticas sociais. Como exemplo, citamos o *cartaz de divulgação*, FIGURA 20 (VOL. III, p. 122), cuja característica como gênero textual sofre alterações e/ou transformações a partir das múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta (ROJO, 2015). São considerações e inovações em torno do letramento que se disseminam em praticamente todas as áreas da Educação Básica, mais especificamente no Ensino Médio, visto que o alunado nessa fase detém maior discernimento

e força expressiva. Nesse sentido, a BNCC (2018) aponta para a continuidade da formação do leitor literário, tendo em vista que, nesta fase, o estudante está apto a descobrir manifestações artísticas produzidas e ou vinculadas – em meio a gêneros digitais, como vlogs e podcasts literários – a obras clássicas da literatura. Dito isso, vejamos a FIGURA 20, a seguir:

Figura 20 - Cartaz



Fonte: Vol. III, p.122.

Para entendermos mais claramente as marcas de multiletramentos no cartaz em análise, recorreremos a comparações entre *cartazes de divulgações* de épocas distintas: nas décadas de 1970, 1980 e 1990. Esse gênero textual acompanhou gerações nas salas dos cinemas; ocupavam desde a entrada, passando por corredores até as salas de exibição para atrair o público a esse modo de entretenimento “fora de casa”.

Com o advento do *streaming*⁴⁴, o *cartaz de divulgação*, no que diz respeito à propaganda de filmes, destaca novas práticas de letramento, pois direciona ao público novas ferramentas da mídia, induzindo-o a consumir e testar, a qualquer hora e em qualquer lugar, plataformas de exibição de filmes, seriados, documentários, noticiários, entre outros.

⁴⁴ *Streaming* corresponde a uma tecnologia de transmissão contínua (...) em que seu filme ou seriado favorito fica salvo numa plataforma ou aplicativo específico – os mais famosos são *Netflix*, *Youtube* e *Spotify* – por meio da Internet. Para ter acesso a essas plataformas é necessário pagar uma taxa mensal. <https://www.tca.com.br/blog/a-incrivel-historia-do-streaming/>
Acessado em 20/03/2021.

Explicando melhor, no LDP em análise, as autoras atestaram – por meio de amostra desse gênero – que o entretenimento ocupa o dia a dia do jovem tanto no ambiente escolar, interagindo no meio coletivo, quanto em seus momentos individuais.

A *charge digital*, FIGURA 21, foi empregada pelas autoras associada a dois outros gêneros textuais: a *placa* e a *poesia crítica*. Nesse caso específico, as autoras utilizaram, na unidade didática *Diálogos Literários*, instrumentos para apontar e criticar atitudes políticas – como apreciação de dinheiro público, veiculada nos gestos dos indivíduos presentes na imagem. A leitura dos textos mostra diferenças entre eles, pois na *charge* as autoras sugerem práticas de multiletramentos com base na linguagem das redes sociais, pois as atitudes dos indivíduos na imagem refletem as práticas nas redes sociais. Os termos mais empregados na mídia digital – curtir, comentar e compartilhar – exercem, atualmente, forte carga expressiva na linguagem em meio social e funcionam como gatilhos para que os alunos aprofundem seus conhecimentos a partir de novas referências da tecnologia digital.

Figura 21– Trio multimodal

A política e a poética visual de José Paulo Paes

LIBERDADE
INTERDITADA
→
PARAISO
V. MARIANA

POESIA COMPLETA, SÃO PAULO, COMPANHIA DAS LETRAS, 2008

PAES, José Paulo. *Poesia completa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 188.

A crítica à política brasileira na poesia contemporânea

Privado/Público

na avenida desprevenida
propinas e perdulários
se comparam num trato
e se retratam: outra CPI
arquivada em vaso sanitário

ISHIHARA, Takeshi. In: BARBOSA, Frederico; DANIEL, Cláudio. *Na virada do século: poesia de invenção do Brasil*. São Paulo: Landy, 2002. p. 345.



Fonte: Vol. I, p. 99.

A esse respeito, Rojo (2015, p. 115) afirma que “a escola pode formar um cidadão protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua”. Entendemos, portanto, que o LDP – maior representante na transmissão do conhecimento na escola – é um vetor potencial do multiculturalismo que pode envolver toda e qualquer forma de cultura, representada por meio dos gêneros do discurso. Vale ressaltar que o texto simboliza uma e/ou muitas vozes, facilitando o diálogo entre aluno e professor, além de servir de objeto de estudo e pesquisa.

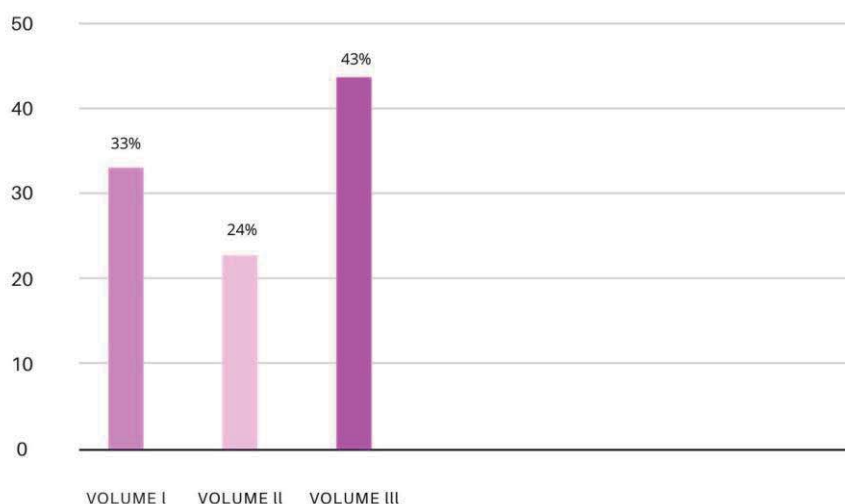
Nesse sentido, a *charge digital* em análise beneficia o eixo da oralidade ao proporcionar a discussão de questões sobre aspectos da vida política. O que a tornou (a charge) moderna foi a presença da linguagem mais “em voga” nos últimos anos: os termos “curtiu, comentou e compartilhou” empregados aqui, em manifestação artística, serviram para revelar aspectos negativos da vida política de um país.

Além disso, a prática de multiletramentos nessa amostra de *charge digital* evidenciou a valorização, por parte das autoras, dos interesses do jovem estudante. Sabemos que o crescimento do aluno como leitor o coloca em confronto direto com as transformações políticas, sociais e culturais de seu povo, levando-o a refletir e a posicionar-se acerca de fatos circunstanciais que lhes pareçam desafiadores. Por assim dizer, é possível que um texto dessa natureza, que prioriza as múltiplas linguagens em contexto cultural e midiático atual, instigue o aluno a tornar-se cidadão consciente de seus atos.

Em termos quantitativos, o contexto de estudo e pesquisa⁴⁵ aparece ocupando o terceiro lugar. No decorrer de toda a coleção analisada, identificamos apenas 36 textos de gêneros multissemióticos que apresentam práticas de multiletramentos. A ideia das autoras foi procurar aproximar o aluno das práticas relevantes voltadas para o estudo e a pesquisa, preferencialmente em articulação com áreas afins (BNCC, 2018). Vale ressaltar que ainda no Ensino Fundamental o aluno tem contato com diversos gêneros textuais que abordam procedimentos de pesquisa, como *artigo de divulgação científica e relatório*. Portanto, no Ensino Médio, o LDP apresenta uma proposta mais abrangente e, de certa forma, progressiva, pois é chegado o momento de realizar leituras críticas e produzir – individual e/ou coletivamente – o gênero textual de divulgação científica, antes trabalhado muito mais na oralidade. Vejamos os dados encontrados referentes ao contexto de estudo e pesquisa, no GRÁFICO 5, a seguir.

Gráfico 5 – Contexto de Estudo e Pesquisa

Contexto de Estudo e Pesquisa



Fonte: elaboração própria.

⁴⁵ Consideramos aqui o vínculo com os textos da esfera escolar, pois entendemos que os discursos didáticos (ROJO, 2006), além de divulgar descobertas e pesquisas científicas, estão voltados para um público específico, que é o aluno do Ensino Médio. Dessa forma, os textos incluem linguagem mais simplificada, bem como sugerem exercícios de apreensão do conhecimento aplicado.

No LDP em análise, observamos que as múltiplas semioses são comuns nos gêneros textuais que lidam com estudos e/ou resultados de pesquisas, visto que visam socializar as informações no processo de ensino e aprendizagem, relacionando diversas mídias, além de fomentar o interesse pela pesquisa e promover a articulação entre diversas áreas do conhecimento. Como exemplo, citamos o *Mapa Linguístico (VOL. I, p. 195)*, o *Infográfico (VOL. II, p. 335)* e o *Texto Publicitário de Campanha Comunitária (VOL. III, p. 212)*.

Na introdução aos estudos de gramática do VOLUME I, encontramos um conteúdo extra intitulado “O português no mundo”. Trata-se de conteúdo didático relevante para o jovem aluno que está dando “seus primeiros passos” no Ensino Médio e é inserido pelas autoras na dimensão da língua portuguesa. Em meio a outros gêneros multissemióticos, destacamos o gênero *Mapa Linguístico*, que apresenta dados numéricos referentes à comunidade lusófona⁴⁶ (CPLP), como vemos na FIGURA 22, a seguir:

Figura 22 – A lusofonia multimodal



Fonte: Vol.I, p.195.

No *mapa linguístico* em análise, observamos manifestação de multiletramentos no que

⁴⁶ Comunidade lusófona ou CPLP - Comunidade dos países de língua portuguesa – é composta por mais de 243 milhões de pessoas, correspondendo a uma das cinco línguas mais faladas do mundo. Está presente em quatro continentes (Europa, América, África e Ásia) e é língua oficial de nove países.

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B.; PONTARA, M. **Português: Contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2017.

diz respeito à divulgação da língua portuguesa, pois sugere que o estudante conheça uma comunidade espalhada pelo mundo e que fala a sua língua. Dessa forma, o aluno pode interagir com pessoas de diversos países fazendo uso da tecnologia digital. A presença desse gênero discursivo assume proporções ilimitadas, pois o contato com jovens de outros países da CPLP pode partir de uma mediação do professor. Nesse sentido, o LDP representa apenas o ponto de partida para o protagonismo do jovem dentro da comunidade de língua portuguesa.

Segundo as autoras, existe unidade e diversidade na língua portuguesa, ou seja, diferentes regiões e diferentes grupos sociais utilizam a língua, o que acarreta variações lexicais e gramaticais. E, embora o gênero textual aqui não mostre essa realidade, as múltiplas semioses identificadas no *mapa linguístico* conduzem o aluno a fazer inferências acerca dessa dimensão linguística, ideia com a qual concordamos, visto que as interfaces entre as semioses verbais e visuais na construção do sentido do texto demonstram a eficiência da multimodalidade na elaboração da mensagem em um texto. Afinal, é possível acionar, por meio de ferramentas digitais, elementos implícitos no cruzamento de dados da linguagem verbal e visual que induzem o aluno a selecionar uma nova forma de comunicação com falantes de língua portuguesa pelo mundo afora. Apenas para citar algumas: redes sociais (Twitter, Facebook, Instagram, etc.), blogs, fanclipes, fanzines, entre outros.

Para explicar ao aluno a estrutura do gênero “carta aberta”, as autoras valeram-se de um conjunto de *infográficos*, FIGURA 23, gênero multissemiótico que demonstra ilustrações explicativas baseadas em estudos e pesquisas de determinado tema. Em nossa análise, observamos um *infográfico* específico, FIGURA 23, que demonstra os resultados do estudo do uso da bicicleta como alternativa para o deslocamento urbano, como vemos a seguir:

Figura 23 – Mobilidade urbana



Fonte: Vol.II, p.335.

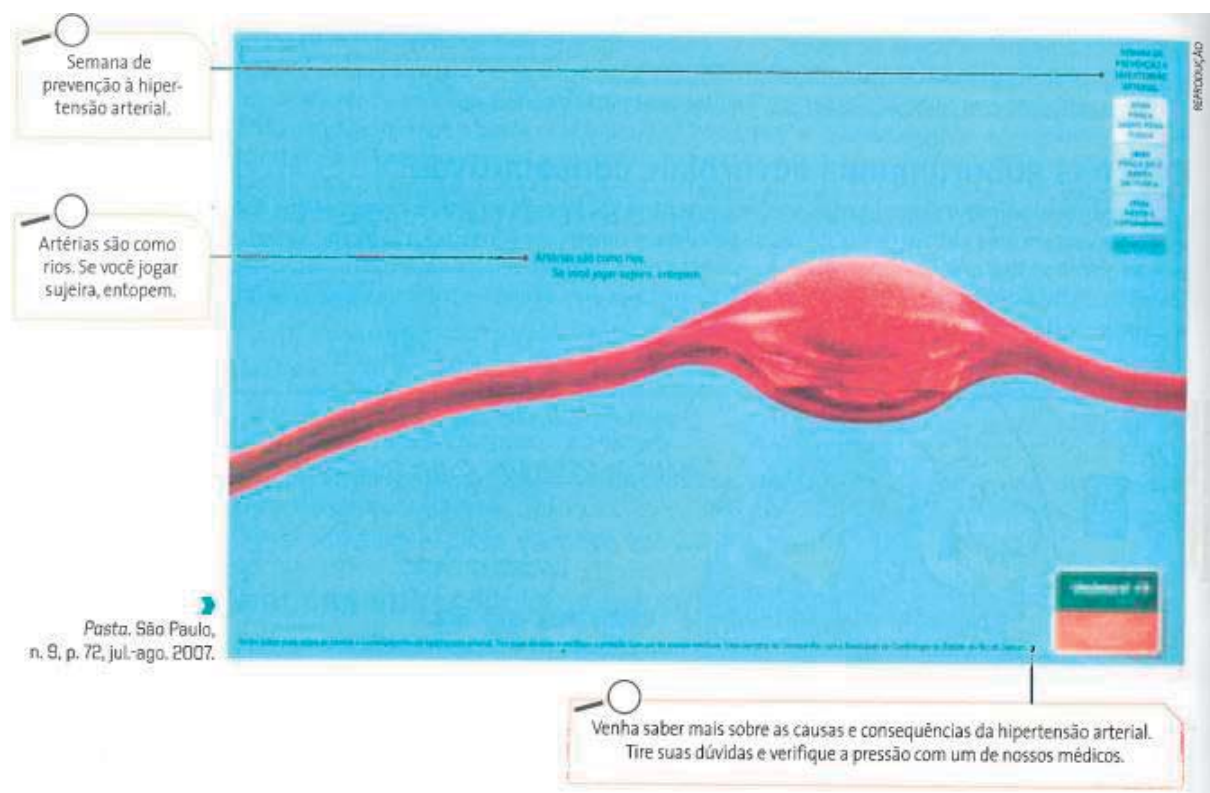
De acordo com Street (2003), a heterogeneidade das práticas sociais implica o reconhecimento dos múltiplos letramentos de toda e qualquer natureza, seja na leitura, na escrita e no uso da linguagem em geral. Depreende-se, portanto, que o uso da bicicleta como prática social local pode transformar-se em prática social institucionalizada, a partir de sua divulgação por meio de suportes como o LDP e as páginas da Internet. Sob essa ótica, infere-se que o autor do *infográfico* – que, por sua vez, publicou originalmente em site da internet – condicionou o leitor a adotar novos hábitos, bem como a divulgá-los usando a linguagem que lhe for mais conveniente – e é nessa situação que os multiletramentos dominam aqui, por meio de imagens, símbolos, ilustrações que fornecem informações, dados estatísticos e propõem soluções.

A frase “*Quem pedala é mais saudável!*”, que encabeça o *infográfico*, é usada, hoje, em resposta a demandas sociais que repercutem no ambiente escolar, que levam o aluno a refletir e se posicionar criticamente acerca de novas práticas. Assim como o LDP, a *web* é vista e aceita como suporte responsável por produção de diferentes culturas. Nessa perspectiva, o gênero multimodal em análise revela multiletramentos que condicionam o aluno a conhecer além do hábito saudável – para corpo e mente – a atividade de pedalar. As ideias de “salvar vidas e poupar dinheiro” também podem ser associadas às mudanças de atitude quanto à mobilidade urbana, proporcionando menos estresse no trânsito.

Na mesma vertente que conduz aos hábitos saudáveis, o *Texto publicitário de*

campanha comunitária, FIGURA 24, configura um veículo interessante para a prática de multiletramentos porque o autor do anúncio envolve a linguagem de forma atual e voltada para a cultura de massa. Aqui, o aluno é parte do coletivo que consome alimentos de acentuado teor calórico e são considerados prejudiciais à saúde: a imagem de um hambúrguer obstruindo uma artéria intensifica o sentido da afirmação na linguagem verbal: **“Artérias são como rios. Se você jogar sujeira, entopem”**.

Figura 24 – O homem é um reflexo daquilo que come



Fonte: Vol.III, p.212.

No LDP em análise, percebemos em algumas unidades didáticas que as autoras levaram em conta os novos letramentos, privilegiando práticas e gêneros em circulação no meio digital e conseguiram adaptar às páginas do LDP. Isso ocorreu, principalmente, devido ao fato de o contexto de divulgação científica ampliar a compreensão dos jovens sobre a língua, pois trata de conteúdos resultantes de estudos e/ou pesquisas, estimulando o aluno a aprender e experimentar novos projetos, novos gêneros discursivos, novas mídias, etc.

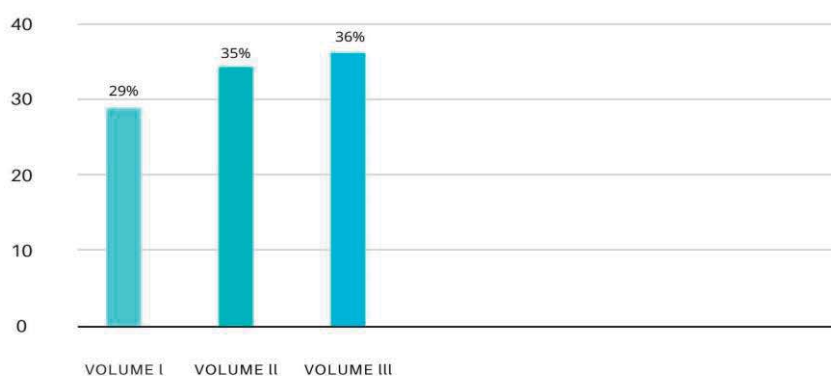
Pudemos observar que o *Texto publicitário de campanha comunitária* insere-se num conjunto de gêneros escolares ou escolarizados (ROJO, 2001) que pode ser melhor aproveitado no LDP. Enquanto visualizamos, no LDP em análise, uma quantidade

considerável de boxes explicativos, verbetes e quadros resumitivos, por outro lado identificamos pequena quantidade de textos de campanha comunitária. Entendemos que gêneros de natureza multimodal são mais perceptíveis pelo leitor e apresentam inúmeros benefícios ao jovem aluno do Ensino Médio, pois as múltiplas semioses associadas aos novos letramentos otimizam o processo de ensino e aprendizagem.

Configurando como o menor quantitativo de textos em nossa pesquisa – apenas 34 – aparece o contexto de atuação na vida pública. Vale ressaltar que esse número é reduzido porque todas as amostras que analisamos são de gêneros multimodais que refletem, por meio das múltiplas linguagens, práticas de multiletramentos. Trata-se, aqui, de estabelecer ideias sobre a participação do jovem aluno em questões de interesse coletivo, de favorecer seu desenvolvimento em projetos sobre os direitos e deveres do cidadão, além de incentivá-lo a exercitar o protagonismo juvenil (BNCC, 2018). Vejamos os dados quantitativos no GRÁFICO 6, a seguir.

Gráfico 6 – Contexto de Atuação Cidadã

Contexto de Atuação Cidadã



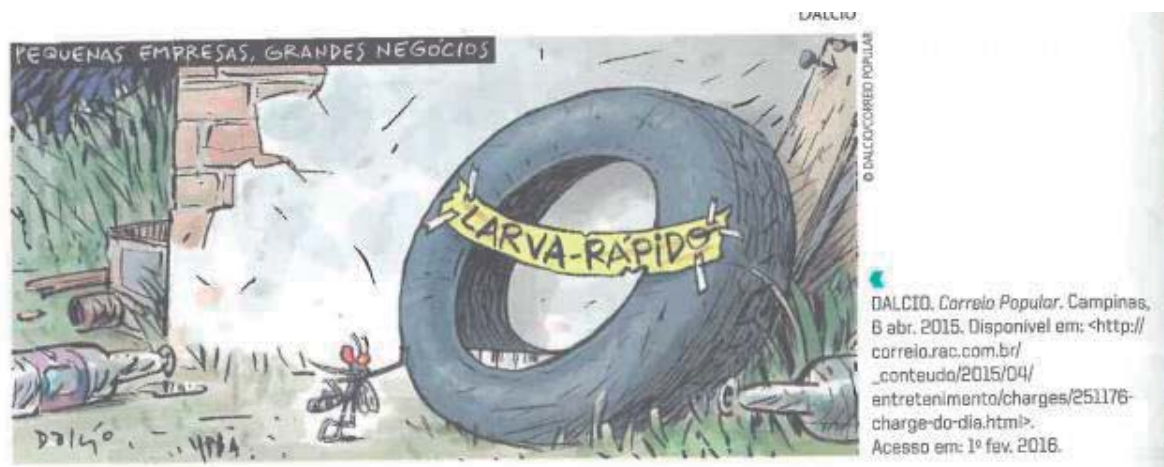
Fonte: elaboração própria.

Embora as autoras tenham apresentado na coleção uma variedade de gêneros textuais distribuídos pelos quatro contextos que analisamos, observamos no decorrer dos três volumes que os gêneros *charge* e *anúncio publicitário* se sobressaem aos demais, no que diz respeito à multimodalidade. Visualizamos um leque de amostras de textos inseridos no

contexto de atuação cidadã, como *mesa redonda*, *debate oral*, *palestra*, entre outros, mas que não se encaixaram em nossos objetivos de pesquisa. Por essa razão, a *charge digital* (VOL. I, p. 208), o *anúncio publicitário* (VOL. II, p. 300) são exemplos de gêneros multissemióticos mais recorrentes em nossa análise, enquanto o *meme*⁴⁷ (VOL. III, p.91) aparece como uma novidade explorada em meio digital que migrou para as páginas impressas do LDP.

A *charge digital* nesse evento específico apresenta sinais de multiletramentos ao incluir efeitos de sentido em mídias distintas. O autor ampliou as possibilidades de chamar atenção do leitor quando sugeriu a ideia de “um negócio lucrativo”, a partir de uma questão de saúde pública que vem sendo combatida há muito tempo e mesmo assim ainda não foi erradicada no país – a dengue. Para chegar ao seu objetivo, o autor associou todos os elementos de teor negativo da dengue a uma visão empresarial. Trata-se, sobretudo, de alertar o aluno do Ensino Médio a envolver-se em situações coletivas que dizem respeito a toda a sociedade.

Figura 25 – Saúde pública



Fonte: Vol. I, p. 208.

Nesse sentido, o LDP aplicou ensinamentos e orientações provenientes de campanhas de saúde pública voltadas para o social. As autoras, por meio de texto dessa natureza, puderam atingir um grande número de jovens a fim de envolvê-los numa dinâmica social marcada pela participação ativa do grupo de alunos do Ensino Médio. Do mesmo modo, foi levantada também a questão da postura subjetiva e/ou individual, quando observada a frase “**Pequenas empresas, grandes negócios**” em que o autor faz uma paródia ao programa

⁴⁷ Um meme é uma imagem transmitida para viralizar na internet, complementada com texto, compartilhando comentários pontuais sobre símbolos culturais, ideias sociais ou eventos atuais. <https://tecnoblog.net/398611/o-que-e-meme/>. Acessado em 20/03/2021.

de televisão homônimo. Pois assim como no programa, pessoas acabam se tornando grandes empreendedoras a partir de ideias, muitas vezes, inusitadas.

Nesse sentido, as práticas de multiletramentos, visivelmente, se manifestaram por meio da ideia do negócio que surgiu a partir de um grave problema sanitário, que é a tentativa de combate à dengue, tão retratada nos meios de comunicação, seja em livros impressos ou na mídia digital, principais veículos condutores de notícias e informações na vida do jovem.

Nem todo *anúncio publicitário* é voltado exclusivamente para a venda de produtos ou serviços. Existem aqueles criados com o propósito de divulgar uma causa, um projeto social e, assim, poder convencer um grande número de pessoas sobre uma determinada ideia. Corroborando com diversos projetos sociais, as autoras do LDP mostraram, por meio dos gêneros multissemióticos, que os jovens alunos do Ensino Médio são interlocutores em questões de interesse público e coletivo e se preparam para uma atuação ética e responsável na comunidade em que estão inseridos.

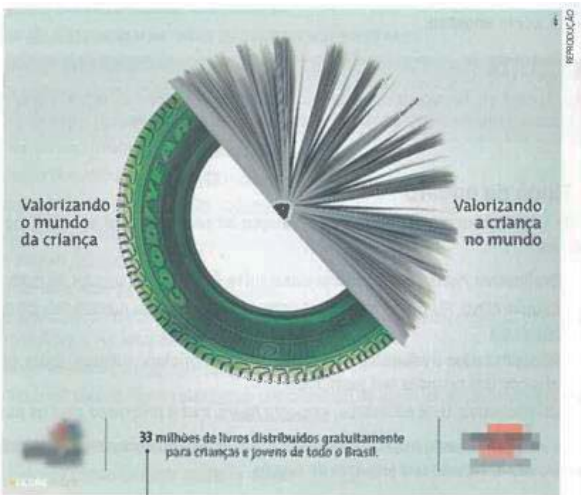
O texto multimodal exibido na FIGURA 26 divulgou a importância da leitura na vida da criança e, ao mesmo tempo, demonstrou sinais de multiletramentos na associação entre as linguagens empregadas: linguagem verbal e visual se uniram em torno de um objeto criado, de forma lúdica, a partir de dois outros – um pneu e um livro. Como é do conhecimento de todos, é comum encontrar – no parquinho da educação infantil – pneus coloridos para diversão e brincadeiras das crianças. Ao mesmo tempo, o livro encontra-se nas estantes e mesinhas da sala de aula; os dois se uniram para valorizar a criança no mundo e para valorizar o mundo da criança.

Além disso, o autor do anúncio ainda mencionou o quantitativo de livros distribuídos pelo país pela empresa divulgadora, com a intenção de ampliar o gosto pela leitura, pois a formação de leitores – em meio às práticas de multiletramentos – depende de um trabalho que envolve muito mais que o LDP e o professor em sala de aula.

Figura 26 – Ação social

» Leia com atenção o anúncio ao lado para responder às questões de 1 a 3.

1. Qual é o objetivo do anúncio? Explique.
2. Os dois enunciados em destaque no anúncio foram criados por meio de um jogo com as palavras criança e mundo. Explique como esse jogo linguístico é sintaticamente construído.
3. Os termos criança e mundo desempenham funções sintáticas diferentes em cada enunciado. Que funções são essas?
 De que maneira esse jogo linguístico contribui para deixar claro o objetivo do anúncio?



33 milhões de livros distribuídos gratuitamente para crianças e jovens de todo o Brasil.

Clube Online. Disponível em: <<http://www.clubedecriacao.com.br/novo/valorizando-o-mundo-da-crianca-valorizando-e-crianca-no-mundo/>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

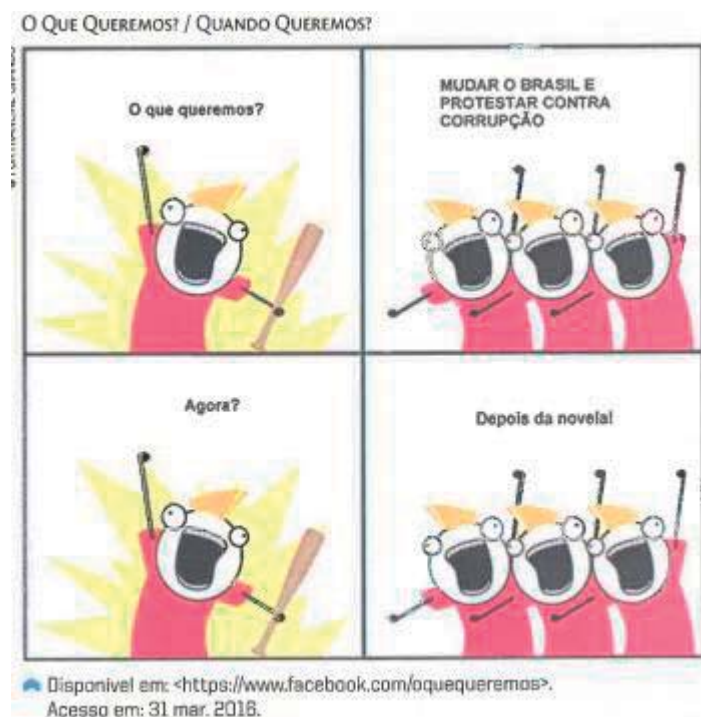
Fonte: Vol. II, p.300.

O *meme*, FIGURA 27, simboliza uma das maiores expressividades da linguagem na internet. As autoras trouxeram das páginas das redes sociais para as páginas impressas do LDP um gênero digital que representa um fenômeno social mundial que, compartilhado muitas vezes, simultaneamente, espalha comentários políticos, sociais e/ou de fins publicitários. O gênero *meme*⁴⁸ em si é um multiletramento que se renova constantemente. Como esses textos são veiculados primeiro na mídia digital, eles naturalmente passam por um processo de lançamento, compartilhamento e arquivamento, quando um novo *meme* é divulgado. Isso ocorre porque a criação e divulgação de gênero dessa natureza está relacionada a questões polêmicas e, muitas vezes, efêmeras.

O *meme* em análise no LDP, FIGURA 27, mostra a realidade dos brasileiros em dois momentos diferentes: no 2º quadrinho, vemos um grupo de pessoas que se levanta em ação de consciência na defesa de seus direitos e deveres; e no último quadrinho, o mesmo grupo de pessoas diz que essa ação só vai ser tomada “depois da novela”. Em outras palavras, existe uma oposição entre as ações. No primeiro caso, temos um exemplo da participação cidadã a fim de lutar por um bem comum a todos; no segundo caso, temos um exemplo da alienação que a televisão brasileira pode causar às pessoas, tornando-as viciadas em novelas.

⁴⁸ Para Kress e van Leeuwen (2006), os gêneros textuais podem ser entendidos como os padrões culturais que estruturam o verbal e o visual para atender as práticas sociais de linguagem. Por corroborar com a posição dos linguistas, entendemos que “meme” constitui um gênero textual formado por recursos semióticos que permitem a realização simultânea do discurso e da interação social.

Figura 27 – A novela ou a corrupção?



Fonte: Vol.II, p.91.

Ao nos reportarmos aos gêneros multimodais digitais, como o *meme* em análise, entendemos que os multiletramentos têm na tecnologia sua melhor versão. Com isso, queremos dizer que foi aberto um espaço para a multiplicidade de linguagens em perspectivas diferentes de letramento. Tendo em vista que o LDP impresso é o suporte textual mais acessível ao aluno do Ensino Médio, as autoras demonstraram ser viável recorrer às plataformas digitais para captar gêneros multissemióticos que, em alguns casos, foram produzidos para serem divulgados, a princípio, na internet. Vale ressaltar que muitos desses textos refletem manifestações de multiletramentos, principalmente relacionados à tecnologia, como pudemos ver na charge digital, post digital, meme, entre outros.

Por assim dizer, em conclusão preliminar acerca da presença de multiletramentos nos gêneros multissemióticos do LDP do Ensino Médio, identificamos interações multissemióticas – semioses verbais e visuais – que constituem multiletramentos e, dessa forma, podem designar novas práticas de linguagem. Entre essas interações, merecem destaque as ideias no *post do facebook* e na *charge digital redes sociais*, entre outras. De fato, todas as amostras de gêneros multissemióticos apresentados nesta primeira etapa da análise oferecem ao aluno do Ensino Médio perspectivas de atualização no formato de comunicação, inserindo-o em um mundo de conhecimentos sociais, culturais e digitais em que o jovem, ao

mesmo tempo, aprende e colabora para a construção do futuro.

Em continuidade à análise dos gêneros multissemióticos do LDP, na segunda etapa de nossa análise, pretendemos verificar a exploração de competências e habilidades nas diferentes semioses dos textos multimodais, bem como analisar os caminhos de leitura multimodal nos diversos contextos de atuação social em que os textos multimodais estão inseridos.

7.2 Análise das semioses verbais e visuais nos textos multissemióticos do LDP

No que concerne aos textos multissemióticos disponíveis nos eventos e nas práticas sociais de multiletramentos, há que se discutir novas perspectivas na composição textual multimodal. É sabido que no cenário da multimodalidade as imagens são reflexos das nossas vivências e experiências cotidianas, referências das práticas sociais reproduzidas em imagens como um modo de validar os contextos, muitas vezes abordados pela mídia, que podem revelar manipulação de ideologias por meio da seleção de imagens divulgadas, além de refletirem as práticas sociais no dia a dia em meio individual e/ou coletivo, como vemos no cotidiano escolar.

De posse dessa ideia, observamos que o valor multimodal de um texto foi redimensionado. De fato, as novas formas de produzir e configurar textos impressos e digitais (BNCC, 2018) têm se tornado cada vez mais acessíveis, possibilitando que o estudante do Ensino Médio, por exemplo, conecte-se a diversas mídias por meio de um único conteúdo. Como exemplo, citamos “*House of cards*”, título de uma série de filmes norte-americana que, no LDP é retratada no gênero multissemiótico *cartaz de divulgação de filme*. A sugestão de multiletramentos surge a partir do momento em que o aluno do Ensino Médio, bem como os fãs, os atores e diretores do filme, podem interagir – em tempo real e de qualquer lugar do mundo – por meio das redes sociais.

Figura 28⁴⁹ – Divulgação de filme

Fonte: Vol. III, pág. 122

Nesta segunda fase da análise, estamos diante de um processo construído de dois estágios, em que discutiremos a respeito das multissemioses nas páginas impressas do LDP. Inicialmente, procedemos o estágio em que analisamos como o LDP, por meio dos gêneros multimodais, explora competências e/ou habilidades nas diferentes semioses (BNCC, 2018). Trata-se do *corpus* formado por textos do LDP distribuídos nas diferentes unidades dos três eixos do conhecimento: Literatura, Gramática e Produção de textos.

No segundo estágio, procedemos a parte final da segunda fase de nossa análise. Aqui, investigamos se os gêneros multissemióticos no LDP, por meio da leitura multimodal, ampliam o acesso do estudante aos diversos campos de atuação social, renomeados por nós de contextos. Assim, para cada contexto analisamos três textos, como mostrado no QUADRO 10, a seguir:

Quadro 10 – Contextos de análise

	VOLUME I	VOLUME II	VOLUME III
CONTEXTO DE ATUAÇÃO CIDADÃ	A ciência já provou a inexistência de raças entre os seres humanos.	Nenhum texto vale o risco.	A água que você desperdiça é a água que você vai precisar.

⁴⁹ A amostra, em análise das semioses verbais e visuais, foi abordada em momento anterior, quando da análise dos multiletramentos, representada como figura 20 – ocasião única em nossa pesquisa.

CONTEXTO JORNALÍSTICO MIDIÁTICO	Frases do Face	Pelo Ralo	Bronze (doce x amargo)
CONTEXTO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Basquiat e Leonardo	Nightwish	Casulo Perequê
CONTEXTO DE ESTUDO E PESQUISA	Internet emburrece?	Algumas das melhores cidades para se andar de bicicleta.	Uma possível solução.

Fonte: elaboração própria.

Nesta segunda etapa de análise da tese, serão abordadas como categorias de análise as múltiplas semioses que refletem as contribuições do letramento multimodal no LDP do Ensino Médio, respectivamente: I – a função social do gênero; II – a leitura das semioses verbal e visual na dinâmica multimodal; e III – a saliência na escala de detalhes da sintaxe visual.

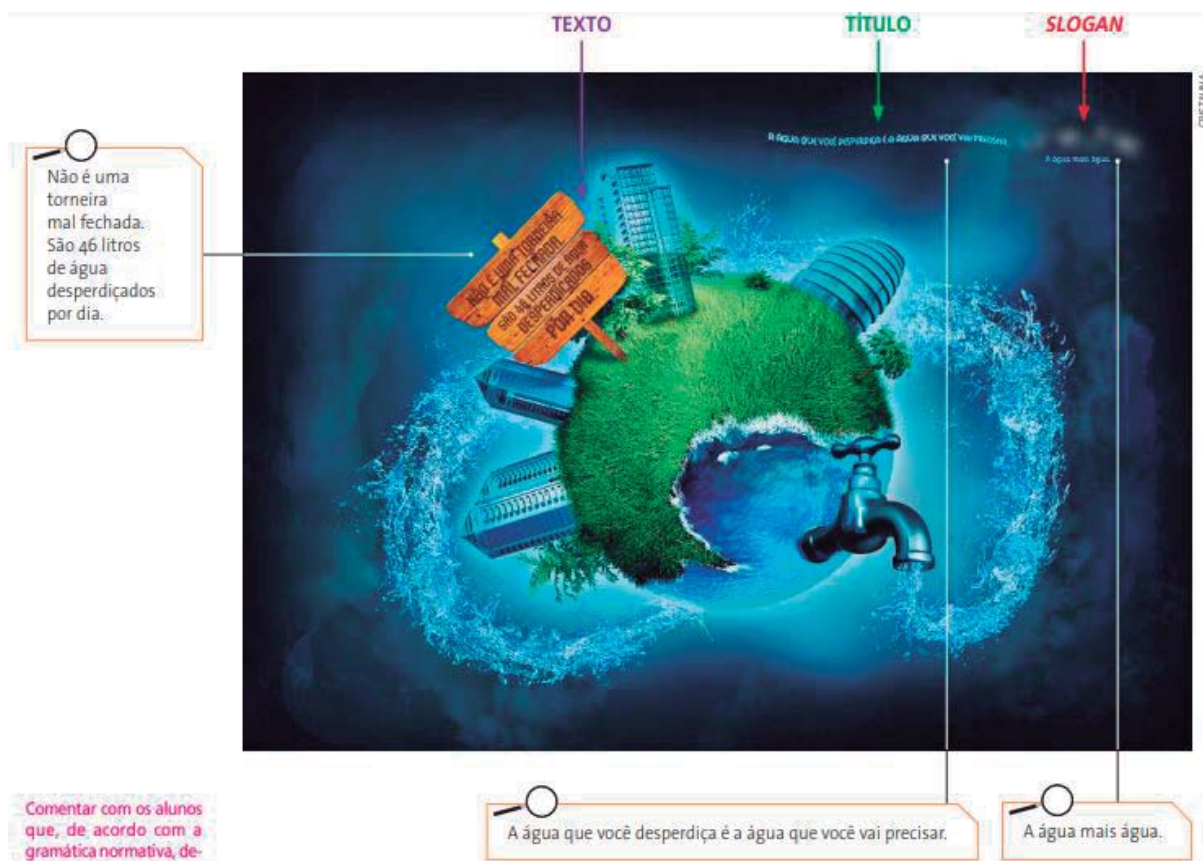
Para começar, julgamos pertinente analisar a função social do gênero multimodal por meio das múltiplas semioses. Aqui, pretendemos enfatizar os elementos que, na composição multimodal, são determinantes na função que os textos desempenham na sociedade. Da mesma forma que organizamos um texto verbal para transmitir uma mensagem, a linguagem visual tem objetivos de produzir textos compatíveis com o interlocutor em diversos contextos socioculturais. Com isso, os campos de atuação social (BNCC, 2018) são revisitados e representam os contextos nos quais estão inseridas as composições multimodais aqui analisadas, como podemos ver em seguida.

7.2.1 Contexto de atuação cidadã

Com base na produção do texto verbal, que emprega determinadas sequências e elementos textuais, o texto multimodal também é considerado uma atividade, orientada para um objetivo, com um propósito comunicativo (VIEIRA; SILVESTRE, 2015). Nesse caso, os recursos semióticos estão para o visual, como os léxico-gramaticais estão para o verbal. Dito isso, reportamo-nos ao texto multimodal 1, FIGURA 29, cuja estrutura imagética, de perfil publicitário, tem como propósito do ato comunicativo (VAN LEEUWEN, 2005) convencer as pessoas que fazem uso “irresponsável” da água a modificar seus hábitos de modo a evitar o

desperdício de água, como pode ser visto a seguir:

Figura 29 – Terra planeta água



Fonte: Vo.III, p.312.

O texto multimodal em análise não foi criado especificamente para o LDP, mas sim como peça de campanha publicitária da empresa de água mineral Cristalina, localizada na cidade de Natal (RN) <https://crystalina.com.br/campanhas.php>. A partir da publicação na mídia digital, as autoras transferiram para as páginas impressas do LDP o gênero textual, cuja função social tem como propósito gerar uma identificação imediata entre o produto e o leitor, no caso o estudante do Ensino Médio.

Conforme podemos observar no anúncio, a imagem procura associar a vida na Terra à necessidade de água. Foi com esse objetivo que o produtor do texto possibilitou a distinção de alguns edifícios que se distribuem em torno do globo, que é recoberto por duas áreas: verde e azul; da primeira, apontam altos prédios no gramado; da segunda, sai uma torneira que deixa escapar uma grande quantidade de água. Tal composição leva o aluno a identificar, incontinenti, a imagem como uma reprodução do planeta Terra.

Nesse cenário, há um contraste perceptível entre a ideia que o aluno-leitor faz do

planeta – porções de terra e porções de água subjugadas pelo homem – e a realidade. A sobreposição das imagens promove uma relação visual entre os elementos definidores do espaço urbano (os edifícios) e os da natureza (vegetação e água). Na situação específica, a relevância é feita para a quantidade de água desperdiçada, a qual chega a dar uma volta inteira ao redor do planeta. Esses elementos evidenciam que o objetivo maior do anúncio está associado ao uso da água.

A construção do sentido do anúncio em análise é decorrente da ação de um princípio integrador do uso de vários recursos semióticos (VIEIRA; SILVESTRE, 2015) – como imagem, cor, traços, tipografia – que considera a contribuição de todos os elementos utilizados para o todo significativo na composição do texto visual. Diante dessa afirmação, podem ser feitos questionamentos: Por que o criador do anúncio não optou apenas pela imagem da torneira derramando água? Por que não foi empregada imagem urbana residencial da periferia? Essas acepções de sentido produzidas por meio de diferentes semioses redimensionam a ideia da importância da água, chamando a atenção do aluno para o consumo consciente e preservação de recurso natural essencial à vida.

Infere-se, portanto, que a seleção de elementos estruturais de um anúncio desse porte – texto, título, slogan, imagem – constituem marcas que operam unidas para a construção do todo, de modo a repassar a preocupação do anunciante ao público-alvo. Além de esse gênero ser veiculado em diversos suportes⁵⁰, como outdoor, televisão, internet, ele também é adotado em folders, páginas impressas de grandes jornais e revistas, bem como nas páginas do LDP, especificamente na parte voltada para o eixo do conhecimento da Produção de texto.

Dessa forma, quanto maior for a divulgação, maior será o conjunto de leitores atingidos por publicações desse porte. Nesse caso, vale ressaltar que, embora anúncios assim sejam efêmeros em alguns suportes⁵¹, o LDP tende a perpetuar amostras dos mais diversos gêneros, levando o aluno a perceber e refletir, em qualquer época, acerca de práticas sociais que impactam seu dia a dia nos vários contextos de atuação social (BNCC, 2018). Diante disso, um anúncio dessa natureza aciona o contexto de atuação na vida pública e pode levar o aluno a refletir, aprofundar-se no assunto para, depois, posicionar-se criticamente. Depreende-se que a leitura desse texto, a fim de ampliar a visão do leitor, deve ser feita em etapas:

⁵⁰ No contexto geral, adotamos a ideia de Marcuschi (2003) de que o suporte é, na verdade, a base para a fixação de um gênero materializado como texto.

⁵¹ Suportes como outdoors, páginas de jornais e revistas, sites da internet, entre outros, renovam constantemente a maioria de seus informes publicitários, priorizando espaços para publicações mais atuais, normalmente associadas a propagandas de produtos e serviços cuja tendência esteja em alta.

individualmente, coletivamente, intermediada pelo professor em rodas de leitura, e sempre associando os modos semióticos (verbal e visual) entre si.

De fato, a composição multimodal no anúncio publicitário da Água Cristalina é um exemplo de que o LDP explora as duas semioses – verbal e visual – a fim de levar o leitor a entender a força expressiva do texto multissemiótico, seja pela combinação das cores verde e azul – que simulam as porções de vegetação e água na dimensão da Terra, seja pelo uso de tons claros e escuros – que definem a importância da água na tonalidade incolor – seja pelo emprego dos elementos tipográficos (KRESS; VAN LEEUWEN, (2006). Há de se considerar uma real conexão entre a GSF e a GDV, pois enquanto a primeira possibilita a análise da linguagem verbal, a segunda – baseada no mesmo enquadramento teórico – surge como outro recurso semiótico usado na construção de significados.

O texto verbal do anúncio “Não é uma torneira mal fechada. São 46 litros de água desperdiçada por dia”, “A água que você desperdiça é a água que você vai precisar” e “A água mais água” demonstra bem a noção de contexto que, segundo Halliday, perpassa a linguagem verbal e atinge a não verbal. De acordo com Halliday e Hasan (1989), o sentido do texto não é construído de palavras, expressões linguísticas, e de sentenças, mas de significados. Ele explica que o uso produtivo da escrita e da imagem amplia as concepções de um texto em quaisquer circunstâncias. Dito isso, concordamos e reconhecemos nas ideias de Halliday a importância das escolhas linguísticas e/ou visuais que o autor emprega na construção do anúncio em análise, pois sua objetividade vai ao encontro funcional desse texto: vender o produto e, ao mesmo tempo, alertar para o consumo consciente da água.

Com isso, entendemos que em um gênero como o anúncio publicitário no LDP, FIGURA 29, o foco não é apenas o estudo do texto multimodal em si, mas as mudanças que ocorreram no âmbito da linguagem, das multissemioses, proporcionadas pela globalização e pela tecnologia que refletem na multimodalidade. Então, o importante aqui é a representação das multissemioses na composição do todo, pois é assim que os autores do LDP podem levar o aluno a refletir sobre a realidade. Assim, para permitir esse tipo de reflexão, ao mesmo tempo que as autoras conscientizam os alunos sobre o consumo desenfreado de água, podem sugerir que tal ação é mais recorrente no lado elitizado da cidade.

Nesse sentido, didaticamente, entendemos que, no LDP, a função social do gênero está voltada, principalmente, para o campo de atuação na vida pública, no que tange à consciência de direitos e deveres (BNCC, 2018), pois sugere a participação dos jovens em temáticas de interesse coletivo. Como o anúncio publicitário envolve uma campanha de viés comunitário, até mesmo nas páginas impressas, percebe-se as marcas do ambiente digital em

que ele foi criado. Dito isso, relacionamos os elementos estruturais do anúncio em análise no QUADRO 11, a seguir:

Quadro 11 - Elementos da figura 29

FUNÇÃO SOCIAL DO GÊNERO	Identificação entre produto e leitor em torno da conscientização sobre a economia da água para o planeta.
LEITURA MULTIMODAL	SEMIOSES DA LINGUAGEM VERBAL- Texto, título, slogan
	SEMIOSES DA LINGUAGEM VISUAL- Imagem – prédios, grama, água, globo, tabuleta de madeira; Cores – Verde, azul, branco, laranja
SINTAXE VISUAL	Saliência

Fonte: elaboração própria.

Ao associarmos os elementos do quadro à figura, percebemos a função de cada um deles na composição do texto, repleto de significados – desde a vegetação, prédios e consumo de água – que, juntos, promovem a integração entre recursos semióticos diferentes. Tanto é que o título “A água que você desperdiça é a água que você vai precisar”, acima, do lado direito da imagem, se configura como uma das marcas estruturais do anúncio, atraindo a atenção do leitor. Já o texto em si, “Não é uma torneira mal fechada. São 46 litros de água desperdiçados por dia” apresenta os argumentos para convencer o leitor a se posicionar e/ou adotar uma postura comportamental coerente em relação ao consumo consciente de água. Nesse sentido, entendemos que o argumento – acerca de uma situação cotidiana – chama o aluno para um diálogo, um debate de ideias.

Ainda na perspectiva textual da linguagem verbal, surge o *slogan* “A água mais água”, cuja atribuição é realizar o *marketing* do produto e/ou da campanha que está sendo veiculada. Trata-se de uma frase de efeito, curta e de fácil memorização, mas que pode impactar uma marca no mercado de consumo, de forma eficiente e por longo tempo. Nesse sentido, respaldamo-nos em Vieira e Silvestre (2015), pois reconhecemos na frase as características capazes de provocar a reconfiguração da linguagem, que determina a vida social dos indivíduos nos diferentes eventos do cotidiano.

Na mesma concepção funcional, os elementos que compõem a linguagem visual manejam significados que visam a um sentido maior na construção do anúncio publicitário sobre o desperdício de água. Nesse sentido, as semioses se encadeiam no texto visual estabelecendo uma composição entre o plano de frente e o plano de fundo em que se percebe

a diferença entre as cores verde, azul, laranja e a não cor (representada pela imagem da água que sai da torneira). Quanto ao plano de fundo, apresenta uma cor azul petróleo em tom forte, mais para as extremidades, como se representasse a preservação e conservação da água se esta fosse mantida distante da exploração do homem; enquanto para o centro esse azul apresentasse de forma diluída, difusa e com partes esbranquiçadas, cujo sentido é construído a partir do propósito comunicativo do anúncio, que é sobre o alerta ao desperdício de água. Quanto ao plano de frente, as cores verde e laranja tornam-se pontos de destaque em meio à imensidão do azul, representando a parte central da composição visual, simbolicamente a vegetação e o alerta na placa laranja, apelando para a multidão. Entendemos, portanto, que o arranjo das cores estabelece certa relação de sentido pela situação de contiguidade que estas ocupam na imagem.

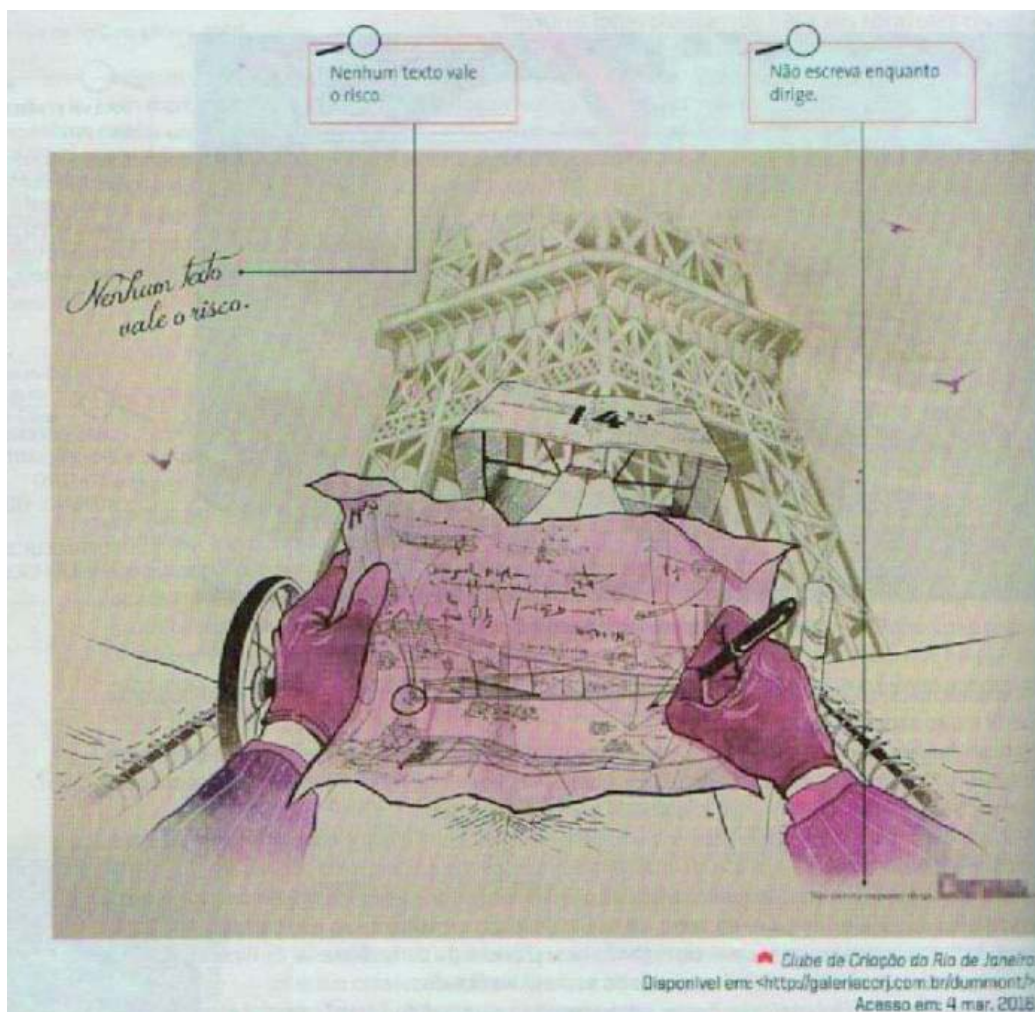
No que tange à imagem em si, constituída pelos itens globo, gramado, árvores, água, edifícios e placa de madeira, seguimos as colocações de Kress; van Leeuwen (2006) que, por meio de sua GDV, elegem a *saliência* como o aspecto mais visível ao olhar do leitor. Portanto, a *saliência* é vista em primeiro plano e é considerada o elemento mais ativo na composição visual. Segundo Viera; Silvestre (2015), a *saliência* pode ser estruturada de diferentes modos e/ou formas, seja por meio das cores, das letras, do formato ou tamanho das imagens, ou disposição do texto verbal, entre outros. Embora o exemplo ilustrativo do anúncio utilize uma perfeita articulação entre os itens que compõem a imagem, promovendo a manifestação de todos, de modo contíguo, um deles se destaca: a água que escapa da torneira, criando uma espécie de cinturão em torno do globo caracteriza-se como o item de maior *saliência* na composição visual, apesar de ser representado pela transparência, em contraste com os tons de cor forte dos demais itens, principalmente verde (gramado) e laranja (placa de madeira).

No sentido de demonstrar a *saliência* na escala de detalhes da sintaxe visual voltada para o estudo e/ou análise do anúncio publicitário no LDP, FIGURA 29, ressaltamos a iniciativa das autoras em chamar a atenção do aluno quanto ao texto verbal. Na intenção de tornar a parte escrita mais visível, há um condicionamento de ampliação do texto verbal, em detrimento do visual. Para tanto, vê-se, por meio de setas e lupas toda a orientação para a leitura de palavras, expressões e orações inteiras. No entanto, a leitura, compreensão e análise da imagem assume o segundo plano na escala de detalhes das multissemioses do texto multimodal, podendo, inclusive, comprometer o objetivo do gênero e dificultar a reflexão do aluno sobre a composição de textos de diferentes semioses.

Ainda sobre o contexto de atuação cidadã, o gênero multimodal, por meio das

múltiplas semioses, remete-nos à função social que envolve a todos no anúncio de campanha comunitária que configura o texto multimodal 2, FIGURA 30. Nesse contexto, entendemos que o texto em questão pode ser considerado um exemplo de multiletramentos às avessas, pois seu propósito comunicativo está em fazer advertência sobre uma situação atual, usando elementos que nos remetem ao passado, como veremos adiante na descrição do anúncio.

Figura 30 – De cara com a torre



Fonte: Vol. I, p.238.

No âmbito de nosso trabalho, um texto dessa natureza adquire importância singular ao incentivar a participação e tomada de decisões do jovem aluno do Ensino Médio no processo de conscientização dos deveres do cidadão, principalmente no envolvimento com questões de interesse coletivo e público (BNCC, 2018), como se vê no texto multimodal em análise. Antes de mais nada, o momento em sala de aula com o LDP, nesta situação específica, pode proporcionar diferentes situações de comunicação, envolvendo a participação de todos e

motivando a produção de outros gêneros multimodais consagrados, como debate regrado, mesa redonda, e/ou gêneros multimodais atuais, como *e-zine*, *ciberpoema*,⁵² entre outros.

Por assim dizer, percebemos a construção híbrida da linguagem do anúncio sendo usada com o objetivo de gerar um apelo coletivo às pessoas que usam deliberadamente o celular para enviar mensagens de texto no momento em que estão com as mãos no volante, dirigindo. Trata-se de uma composição textual em que o foco não é o estudo da peça publicitária em si, mas como as multissemioses sofrem influências motivadas pela globalização, pela tecnologia e pela multimodalidade (VIEIRA; SILVESTRE, 2015).

Dito isso, observamos que o anúncio apresenta como elementos visuais, em primeiro plano, mãos enluvadas que desenham em uma folha de papel o croqui de um veículo. Ao mesmo tempo, do lado da mão esquerda, visualizamos uma roda, e do lado da mão direita uma alavanca. Contiguamente, à frente da folha de papel, surge o que se pode reconhecer como sendo o “nariz” do famoso 14 Bis. Além disso, podemos perceber que o anunciante busca acentuar, de forma marcante e por meio de pistas, a aproximação entre os recursos semióticos selecionados para compor, nesse primeiro plano, a base de seu texto multimodal. Dessa forma, entendemos como e porque a multimodalidade organiza o conjunto de recursos semióticos para a produção de sentidos (JEWITT; KRESS, 2003).

Conforme verificamos na sequência dos elementos visuais, em segundo plano, vê-se parte da Torre Eiffel, de Paris. A imagem da Torre surge inserida em um cenário de tom neutro, lembrando antigos papéis de cor parda do início dos anos do século XX. Neste caso específico, o autor do texto faz uma referência ao estilo *vintage*⁵³ ao retomar visualmente ícones da época – 14 Bis e Torre Eiffel – para gerar um fenômeno semiótico complexo com implicações sociais que não podem ser descartadas, presumindo-se que é preciso levar em consideração todas as ideias até a completa realização do significado.

Ao mencionarmos anteriormente que, no anúncio em análise, é possível identificar multiletramentos às avessas, aludimo-nos às transformações da linguagem

⁵² E-zine e Ciberpoema são exemplos de gêneros digitais sugeridos pela BNCC para serem incorporados ao dia a dia na sala de aula. A ideia é que o professor apresente à turma conteúdos com os quais os alunos estejam familiarizados, por meio de novas ferramentas digitais. E-zine é um fanzine com características de uma revista temática e periódica, porém distribuído pelos meios digitais (e-mail ou pela publicação em um site ou canal de vídeos). Ciberpoemas são poemas construídos em meio digital, que suportam animações e permitem, em muitos casos, a interação com a produção do autor e até a criação de novos textos. <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/24/conheca-seis-generos-digitais-sugeridos-pela-bncc>

⁵³ O termo *vintage* significa algo clássico e antigo que manifesta qualidade e bom gosto. Estilo que se relaciona principalmente às décadas entre 1920 e 1960 e pode ser representado por peças de decoração, roupas, acessórios e objetos em geral. Hoje, o termo *vintage* já adquiriu forte valor cultural e foi incorporado às tendências pós-modernas, inclusive em relação ao uso e significado das cores. Disponível em: <https://www.arqplace.com.br/loja/noticia.php?loja=606732&id=81>

formadas por imagens contrapostas que nos permitem realizar uma leitura mais aprofundada desse texto multimodal reconfigurado. Desse modo, a Teoria da Multimodalidade trabalha para que a construção dos significados do anúncio alcance seu foco. Para tanto, o autor do texto espera que os leitores identifiquem as pistas oferecidas (o bico do 14 Bis e a Torre Eiffel), além das mãos que aparecem na imagem, supostamente como sendo de Alberto Santos Dumont, considerado o pai da aviação. Emblematicamente, a associação entre as mãos de Santos Dumont e os demais elementos visuais faz referência ao momento histórico do aviator, em que realizou seu primeiro voo no 14 Bis em torno da Torre Eiffel, na cidade de Paris.

Paralelamente, o perfil de um texto de apelo comunitário e/ou coletivo como esse que se vê é pensado para, a princípio, causar impacto e, em seguida, conscientizar o maior número de leitores sobre os perigos da falta de atenção no trânsito. Isso nos faz crer que as autoras, ao selecionarem esse texto para as páginas impressas do LDP, buscam envolver o aluno do Ensino Médio em situações pontuais de interlocução, tanto é que o texto se encontra no capítulo 23 do volume I, intitulado “A interlocução e o contexto”. Essa escolha determina o modo como o texto foi selecionado, trabalhado e direcionado pelas autoras, levando em consideração o perfil específico do jovem estudante do Ensino Médio, cuja faixa etária já inclui o debate qualificado e ético no campo de atuação na vida pública (BNCC, 2018).

De fato, o autor desse texto tinha o propósito de que seu anúncio “falasse” com um interlocutor cujo perfil fosse suficientemente amadurecido a ponto de apreender a mensagem por meio dos elementos expostos, pois os recursos semióticos visíveis tanto na composição visual quanto na verbal fornecem todas as pistas necessárias à definição do perfil do leitor. Isso nos faz entender que uma campanha comunitária desse porte pretende envolver o aluno não para vender e/ou oferecer um produto, mas sim para alertá-lo dos perigos do uso do celular por pessoas quando estão dirigindo. Nesse processo, a representação do significado ancora-se em princípios da GSF e da GDV para abordar o tema do anúncio, fazendo-o chegar a um significativo número de leitores.

No que tange aos princípios da GSF, corroboramos com as ideias de Meurer (2005) de que o texto é considerado um fenômeno social e que, por este motivo, um texto é um produto da relação do sujeito com o mundo, com o outro e com a língua (HALLIDAY, 1978). Por assim dizer, entendemos que o falante/produtor do anúncio em análise, estabeleceu uma prática de escolhas adequada para esse evento comunicativo. Tanto é verdade que, ao fazer uso da linguagem para transformar, ele acionou a significação interpessoal da língua, ou seja, ele pretende exercer uma ação sobre o interlocutor, caracterizando uma forma de agir sobre o outro, como está perceptível no título e no corpo do texto multimodal “*Nenhum texto*

vale o risco” e “Não escreva enquanto dirige”.

Nesse sentido, categoricamente, entendemos que, no LDP, as autoras buscaram atingir o aluno do Ensino Médio no que diz respeito à reflexão e à conscientização do jovem sobre a realidade que o cerca. Para esse fim, fizeram uso de diferentes composições textuais, inclusive, optando por levar para as páginas impressas do LDP variados gêneros de aspecto multimodal cuja função social favorece o crescimento do estudante quanto às habilidades envolvidas na produção de textos multissemióticos vinculados aos contextos de estudo e construção do conhecimento. Dito isso, demonstramos a seguir, a estrutura do *cartum* no quadro 12:

Quadro 12 – Estrutura do *Cartum*

FUNÇÃO SOCIAL DO GÊNERO	Conscientização coletiva sobre os cuidados com a direção de veículos.
LEITURA MULTIMODAL	SEMIOSES DA LINGUAGEM VERBAL- Título (Nenhum texto vale o risco; Texto (Não escreva enquanto dirige.)
	SEMIOSES DA LINGUAGEM VISUAL- Cor (Bege, marrom, rosa seco, rosa claro, rosa escuro) Imagens (Mãos enluvadas, caneta/lápis, folha de papel, desenho, 14 Bis, Torre Eiffel)
SINTAXE VISUAL	Saliência

Fonte: elaboração própria.

A respeito das semioses da linguagem verbal, o título “Nenhum texto vale o risco”, que aparece no canto superior esquerdo, exerce grande força expressiva na constituição da linguagem desse anúncio porque chama a atenção do leitor, de forma pontual, ao associar a escrita de um texto e/ou mensagem ao risco iminente de acidente. A função persuasiva promovida pela composição multissemiótica se faz evidente, em posição de destaque na página do LDP. Assim, a ideia é deixar claro que nenhum texto – nem mesmo os planos de um “Santos Dumont” – legitima a ação de teclar enquanto dirige um veículo.

Vale ressaltar que, embora de modo mais discreto, o texto “Não escreva enquanto dirige” configura uma extensão do título, bem como de toda a amostra multimodal. Em letras minúsculas, no canto inferior direito (reservado, em geral, à informação nova, conforme Kress e van Leeuwen), o realce da frase por meio de uma lupa, é condição crucial para sua visibilidade. É uma estratégia (o desenho da lupa) que as autoras do LDP adotaram para expor ao aluno que, em curta e objetiva mensagem de linguagem verbal, há uma relação de troca entre os indivíduos, de negociação, de pedidos e/ou orientação que, neste caso específico, se manifesta por meio de estrutura imperativa, representada pelo verbo “escrever”.

Há de se considerar o tom de advertência presente tanto no título quanto no corpo do texto. No primeiro, inclusive, a fonte tipográfica utilizada pelo produtor do anúncio foge ao padrão, pois este optou por um modelo estilo *vintage*, pouco utilizado em campanhas comunitárias modernas. No segundo, a “dica” sugerida pelo anunciante é especialmente direcionada às pessoas que se habituaram a enviar mensagens de texto pelo celular enquanto estão dirigindo. Sabe-se, no entanto, que a maior parte dos estudantes do Ensino Médio ainda não se encontra habilitada para pilotar veículos automotivos, porém tal percepção não descaracteriza a função social desse gênero multimodal, pois o propósito comunicativo aqui sugere um efeito globalizante, extensivo a todas as classes sociais e faixas etárias. Dessa forma, o jovem aluno incluído nessas multissemioses pode despertar interesse pelas questões coletivas e assumir, desde já, postura de defesa e atuação pautada pela ética da responsabilidade (BNCC, 2018).

Quanto à perspectiva da linguagem visual, identificamos uma série de recursos multissemióticos que fazem referência direta às práticas sociais do cotidiano e, por assim dizer, envolve a todos. Nesse contexto, os elementos visuais contribuem para definir o perfil do interlocutor ao sugerir que, se Santos Dumont estivesse desenhando o projeto do 14 Bis enquanto pilotava o avião, provavelmente colidiria com a Torre Eiffel. Dessa maneira, o arranjo entre cores e imagens marca a modalidade escolhida pelo criador do anúncio a fim de conceber um texto de acordo com sua formação ideológica. Nessa situação específica, as metafunções na GDV analisam a parte visual do anúncio a partir da materialidade do discurso imagético, centralizado na página, procurando envolver o leitor por meio do enquadramento de diferentes semioses: verbal e visual.

Nesse sentido, é perceptível que, no anúncio, a combinação de cores entre si – principalmente em nuances de bege e rosa – tem como principal objetivo marcar as multissemioses visuais (VIEIRA; SILVESTRE, 2015). Explicando melhor, a GDV aponta que as cores constituem indícios de intensidade, matizes, brilho, opacidade, entre outros, e que são capazes de expressar maior ou menor relevância na construção do sentido do texto multimodal. Assim, em nossa apreciação, consideramos que ocorre apresentação de uma paleta de cores análogas, em estilo *vintage*, especialmente representando memórias e lembranças de tempos passados. Subentende-se, portanto, que essas cores de tom suave resgatam um fato histórico (14 BIS) e, ao mesmo tempo, associam-no a um fato do presente (uso do celular ao dirigir), configurando um exemplo de multiletramento, como mencionamos anteriormente.

Com relação às imagens, constituídas pelas mãos enluvadas e pela folha de papel

em primeiro plano, entendemos que o anunciante priorizou o que ele julga mais importante, direcionando o foco do problema para as mãos que desenham quando, na verdade, deveriam estar concentradas no volante. Em segundo plano, a imagem, levemente neutralizada em tom *nude* e/ou bege, parece surgir de repente, “saltando aos olhos” do piloto, configurando um cenário e/ou pano de fundo que simboliza o “fim da linha”, ou seja, o simulacro de um choque acidental entre o 14 BIS e a Torre Eiffel.

Quanto à saliência na escala de detalhes da sintaxe visual, entendemos que não há um número específico de semioses para a composição do texto multimodal, entretanto o produtor do anúncio em análise nos fornece claros sinais de suas escolhas. Aqui, a produção de sentido está identificada, principalmente, pelos tons de rosa que se destacam em meio ao todo. No primeiro plano da imagem, há visivelmente uma articulação entre o rosa claro da folha de papel e o rosa escuro das mãos enluvadas, ou seja, há uma coordenação de cores, estratégia utilizada para uniformizar e estabelecer relações de semelhança entre os itens da imagem. Vale ressaltar que essa estratégia dá maior destaque à cor rosa, e o aluno, com a ajuda do professor, pode perceber essa representatividade, ainda que não consiga elaborar texto multimodal com muitos traços, desenhos e cores.

Na manifestação da saliência, a exploração de tamanho e formato de elementos visuais pode ser importante para diferenciar uns dos outros e definir o mais saliente. Além disso, a saliência define os caminhos da leitura no texto (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), que são criados pelas diferenças entre os elementos da composição multimodal. Dessa forma, no texto em análise, o aluno/leitor pode dar mais atenção à imagem das mãos enluvadas, mas também associá-las ao perigo iminente representado pela proximidade entre o 14 Bis e a Torre Eiffel.

Seguindo em nossa análise, encontramos nos ensinamentos de Kress (2010), o exemplo de que a imagem pode ser empregada como referência a diversas linguagens artísticas que, por sua vez, podem denunciar, explicar, segregar grupos ou raças em demonstrativos preconceituosos por meio de ações que vão de encontro ao contexto de atuação na vida pública. Assim, voltamo-nos para o *cartum* que configura o texto multimodal 3, FIGURA 31, como podemos ver a seguir:

Figura 31 – Preconceito social e racial



Fonte: Vol. II, p.51.

Inicialmente, o *cartum* em análise exhibe as credenciais da função social inerente a textos dessa natureza, representativa de movimentos urbanos, tornando o texto um exemplo de multiletramentos ao propagar uma dupla denúncia: preconceito racial e social, justificando sua intenção comunicativa cujos objetivos alinham-se à postura de um estudante do Ensino Médio, que está sendo preparado para adquirir autonomia e tomar decisões em sociedade.

Nesse sentido, o gênero multissemiótico constitui uma ferramenta essencial para que o LDP mobilize o aluno/leitor na produção de textos como forma de participação social, bem como no processo de construção de sua identidade, baseada nos princípios e valores dos Direitos Humanos. Para tanto, o perfil do texto multimodal em análise, *cartum*, caracteriza-se principalmente por tematizar acerca de comportamentos polêmicos, submetendo-os a um olhar crítico. Dessa forma, Laerte promove, por meio do texto verbal e dos elementos visuais, a denúncia social reportada na descrição do texto que mostramos a seguir.

Trata-se de gênero multissemiótico frequentemente encontrado em material didático impresso e digital, cujo perfil é, muitas vezes, instigante e questionador. Na amostra específica, há um texto representando, ao mesmo tempo, a inexistência de raças e a supressão

da raça negra, paradoxo de análise da linguagem verbal que mostraremos adiante. O texto multimodal, em sua abordagem da linguagem verbal, identifica dois momentos distintos de construção do discurso: o primeiro encontra-se na margem superior do texto: “*A ciência já provou a inexistência de “raças” entre seres humanos*” – que pode ser considerado o título do texto – propõe a ideia libertadora de que todos são iguais; o segundo encontra-se no centro do texto: “*Mas continua um mistério a estranha tendência das armas de fogo de atingirem jovens negros*” contraria o sentido do anterior.

Dando continuidade ao processo descritivo do *cartum*, os elementos visuais asseguram a interação entre as linguagens, tendo em vista que o autor faz uso de ilustrações associadas a pessoas cujas fisionomias representam diferentes raças e etnias – branco, negro, amarelo – entre pessoas de perfil físico diferente (alto, baixo, gordo, magro), além de sugerir diversos tipos e cores de cabelo, tons de pele, formato do corpo e rosto, enfim, são seres humanos em perfis individualizados.

A interação entre semiose verbal e visual pode levar o aluno a refletir sobre o papel do texto multimodal como um instrumento de denúncia de situações de desigualdades sociais, e o LDP simboliza um pilar para o exercício da reflexão. Na amostra em estudo, por exemplo, observa-se uma nítida divisão tanto na escrita quanto na imagem: na primeira parte do texto escrito “*A ciência já provou a inexistência de raças entre seres humanos*” há uma afirmação à qual não se atribui questionamento; na segunda parte, entretanto, “*mas continua um mistério a estranha tendência das armas de fogo de atingirem jovens negros*” há uma declaração que, ao mesmo tempo que afirma, questiona. Já na imagem, a divisão é condicionada pela demonstração entre a parte superior e a inferior do texto: na primeira, as diferentes ilustrações de pessoas correspondentes à diversidade de etnias parecem oficializar a igualdade entre os povos; na segunda, a imagem de um jovem negro caído ao chão, alvejado por arma de fogo, em provável caso de morte violenta.

No que corresponde às convicções da GSF, validamos as ideias de Almeida (2002, p. 38) ao teorizar sobre a faceta transformadora da língua, permitindo interação entre leitor e autor, usando expedientes comunicativos nas diversas situações de linguagem. Tal interação busca mostrar o lado funcional do texto, pois coloca no mesmo patamar o cartunista Laerte e seu receptor, em embate contra certas práticas sociais muitas vezes arraigadas no histórico da sociedade brasileira.

Nesse sentido, encontramos em Halliday, a oportunidade de viabilizar na linguagem verbal os significados construídos em forma de mensagem que valoriza esse gênero multissemiótico nas páginas impressas do LDP, à medida que condiciona um grupo de

alunos e professores a discutir temas relevantes no cotidiano escolar.

Cientes da necessidade de reflexão acerca das ideias do texto, as autoras discorreram, neste caso específico, sobre os danos causados pela escravidão que ainda hoje são sentidos no cotidiano do negro. Decerto, elas estimulam o estudante do Ensino Médio a organizar até mesmo um debate a respeito do racismo na contemporaneidade. Assim, pode ser construída uma forma de leitura do texto, levando o aluno a entrecruzar as semioses verbal e visual, engajando-se na busca de soluções para problemas sociais cristalizados na coletividade, como o preconceito racial.

Para tanto, o *cartum* em análise foi intencionalmente disponibilizado na página 51 do volume II do LDP, na unidade I de Literatura, cujo conteúdo aborda os primeiros sinais de transição – por meio de temas sociais – entre a segunda e terceira gerações do Romantismo. Trata-se de um critério empregado pelas autoras denominado “Diálogos Literários”, em que textos de épocas diferentes conversam entre si pelo fato de abordarem temas semelhantes, orientando os alunos a fim de que estes percebam que o passado permanece vivo e pode ajudar a conceber o futuro.

Dessa forma, o texto multimodal 3 surge como uma relação intertextual, finalizando uma seção que propõe uma conexão entre diferentes semioses, verbal e visual. Em meio à amostra de textos na prosa e na poesia, o *cartum* assume lugar de destaque encabeçando a atividade “Pare e pense”, na qual o aluno é convidado e orientado a pesquisar sobre o assunto, para identificar no texto verbal e na imagem passagens e/ou manifestações relacionadas ao histórico das raças e etnias que compõem a identidade da população brasileira.

Vejamos no quadro a seguir a demonstração da estrutura de análise:

Quadro 13 – Elementos da figura 31

FUNÇÃO SOCIAL DO GÊNERO	Denúncia de preconceito racial e social
LEITURA MULTIMODAL	SEMIOSES DA LINGUAGEM VERBAL- Título (A ciência já provou a inexistência de raças entre seres humanos) Texto (Mas continua um mistério a estranha tendência das armas de fogo de atingirem jovens negros.)
	SEMIOSES DA LINGUAGEM VISUAL – Cor (Branco, rose, marrom e preto); Imagens (Ilustrações de homens e mulheres na parte superior, ilustração de

	homem negro na parte inferior)
SINTAXE VISUAL	Saliência

Fonte: elaboração própria.

Ao considerarmos as semioses da linguagem verbal disponibilizadas no quadro acima, entendemos que o título, perfilado por toda a margem superior do texto multimodal em análise, funciona como o condutor de informação que se transforma em mensagem quando chegamos ao texto em si, por sua vez perfilado ao centro do *cartum*. Isso ocorre porque existe uma troca, uma transação entre os interlocutores (autor e leitor) identificada por meio do paradoxo entre a ideia de “inexistência de raças” e a ideia de “arma de fogo atingir jovens negros”. Esse antagonismo que constrói o texto verbal favorece a percepção do aluno/leitor não apenas sobre preconceito racial, mas também ajuda a criar um olhar crítico sobre desigualdade social.

No mesmo campo de expressão, as semioses da linguagem visual estão inseridas no contexto linguístico por meio da sintaxe imagética. Com isso, queremos dizer que o autor do *cartum* fez diferentes escolhas entre imagens, cores, traços e estruturas, possibilitando junto à linguagem verbal, uma leitura do conjunto dos modos semióticos e da compreensão do texto como produto finalizado, pronto para ser publicado e, assim, gerar debates, questionamentos e reflexões no leitor.

Tomando os ensinamentos de Kress e van Leeuwen (2006) na GDV como princípio para analisar os aspectos da imagem, compreendemos a importância que a cor exerce na composição do texto multimodal. Isso é um reflexo das características das cores consoante a sociedade contemporânea, tendo em vista que dentro do universo de tons e matizes, destaca-se a cultura e preferência nacional sobre uma cor em detrimento de outra (VIEIRA; SILVESTRE, 2015).

Sob essa ótica, o *cartum* em análise envolve delimitada representatividade de cores, mas projeta seu significado de forma muito expressiva e abrangente. De fato, a cor branca selecionada como pano de fundo para compor a parte superior desse texto, associa-se a diferentes simbologias e sensações. Nesse caso específico, é possível representar a união das cores, proporcionando pureza e clareza ambiental. Ao mesmo tempo, transmite sensações de liberdade e equilíbrio interior.

Por outro lado, a parte inferior do *cartum*, tem seu pano de fundo preenchido pela cor rosa em tom quente e vibrante, cuja simbologia aqui tem como objetivo chamar à atenção do leitor pelo contraste com a cor branca da parte superior do texto. Além disso, ao optar pela cor rosa em tonalidade forte o autor ressalta uma postura inquietante, justificada pela imagem

enquadrada.

Se associarmos o *cartum* a um quadro, poderemos observar como caminhos da leitura multimodal, duas partes distintas, em que o aluno pode ser levado a perceber a mudança cromática realizada – em pano de fundo – entre os dois: no primeiro, revestido de puro branco, que parece mostrar luz, produz calmaria que, em seguida, é substituída por uma atmosfera de clima irritante e agressiva, demonstrando sofrimento e angústia, reflexos da indignação social.

Quanto aos atores sociais exibidos sobre o pano de fundo diluído em duas cores distintas, cabe ao aluno acreditar que, naquele momento, foi estabelecida uma interação – pelo olhar – entre ambos. O modo como o autor representa os atores sociais na parte superior do texto sugere a construção da identidade de uma sociedade que, embora revele traços distintos entre seus membros, constitui um todo uníssono da raça humana. Tanto é que ele ilustrou fielmente as diferenças entre os indivíduos, seja no tom da pele, na cor do cabelo, no tipo físico como um todo. Além disso, demonstrou pela diversidade de vestimentas, tendências e escolhas pessoais de um grupo de pessoas – em tese – convivendo sob os mesmos ideais e questões sociais.

Ao continuar a leitura visual, no entanto, o aluno pode ser surpreendido pela imagem isolada representando o ator social na segunda parte do texto. Nessas circunstâncias, perde-se a interação entre imagem e leitor (aluno), induzindo-o a refletir e debater junto ao grupo de colegas acerca da situação que a imagem parece apresentar. Nesses termos, os traços na cor preta que delineiam a figura de cor marrom-escuro e vestes brancas, inerte, caída ao chão, reforçam a denúncia social referente ao jovem negro que parece ser vítima da violência urbana. Dessa forma, quando o assunto diz respeito à discriminação e preconceito racial, a imagem em análise sugere revelações, bem como indícios de posição desfavorecida pelos jovens negros na sociedade brasileira.

Nesse sentido, a saliência na escala de detalhes da sintaxe visual é demonstrada pela articulação entre cor e imagem, duas semioses da linguagem visual. A princípio, na parte superior do *cartum*, podemos perceber maior saliência na centralização da imagem – em detrimento da cor – considerando-se as ilustrações de diferentes raças sobre o pano de fundo de cor branca. Enquanto na parte inferior, a saliência assume igual proporção de visibilidade tanto na cor rosa quanto na representatividade da imagem do jovem negro, que ocupa o lado direito inferior do texto multimodal.

Desse modo, a sintaxe visual impõe à saliência a responsabilidade por gerar caminhos de leitura favoráveis ao texto multimodal em análise, cuja perspectiva visual causa

impacto ao suscitar reflexões acerca de questões que envolvem diretamente os direitos humanos. Assim, observamos que o autor examinou a saliência, também, a partir da exploração entre as ilustrações de pessoas que representam a diversidade de tipos humanos em que se visualiza a (des)proporção em relação à cor da pele, à cor do cabelo e ao tipo físico. Para tanto, vê-se a hierarquia entre os elementos que definem a saliência em maior ou menor grau, de acordo com o olhar do leitor para a imagem. Na imagem superior que representa vários indivíduos caracterizando a diversidade, e na imagem superior que representa o indivíduo caracterizando a raça negra, quais seriam os prováveis caminhos de leitura?

Em síntese, o contexto de atuação na vida pública – aqui representado pelo anúncio publicitário, anúncio de campanha comunitária e cartum – aborda gêneros multissemióticos, de perfil e propósito comunicativo diversificado, com evidentes marcas de multiletramentos, que envolvem o jovem aluno em questões de interesse coletivo e público. De fato, o LDP do Ensino Médio busca, por meio de textos multimodais selecionados, consolidar a participação do público-alvo em discussão de temas, projetos sociais, programas de interesse coletivo, bem como aqueles vinculados à juventude, conforme recomenda a BNCC (2018). Explicando melhor, todos os campos de atuação social recomendados na área de Linguagens, no Ensino Médio, consideram que, nessa faixa etária, o aluno encontra-se apto a participar criticamente das diversas práticas de linguagem em que está inserido. Vejamos, então, o contexto jornalístico-midiático no subitem a seguir.

7.2.2 Contexto jornalístico-midiático

Dando continuidade à análise da função social e os caminhos da leitura do gênero multimodal, nosso foco se volta para as amostras de textos selecionados a partir do contexto jornalístico-midiático. Trata-se de uma colônia de gêneros⁵⁴ que ocupa relevante espaço nas unidades do LDP. A abundância de gêneros dessa natureza permitiu às autoras (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2016) a possibilidade de distribuí-los em grande parte do conteúdo didático dos eixos do conhecimento aqui elencados, seja na parte de literatura, gramática ou produção de textos.

Tendo em vista o destaque que o contexto jornalístico-midiático exerce no dia a dia do jovem aluno do Ensino Médio, era de se esperar que as autoras da coleção em análise

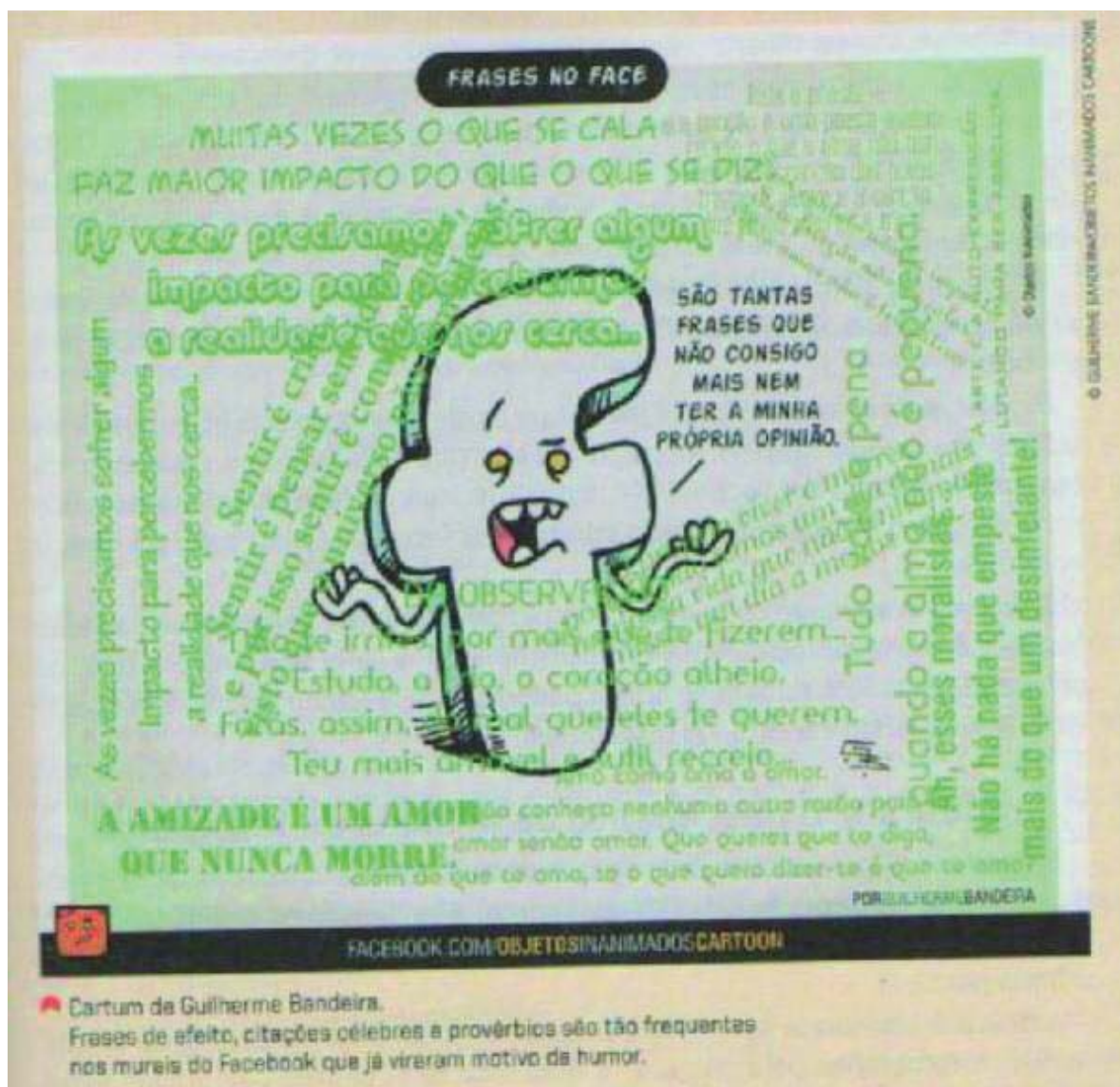
⁵⁴ De acordo com Bhatia (1993, 1999), uma colônia de gêneros caracteriza-se por uma pluralidade de gêneros textuais relacionados, e como citamos o contexto jornalístico-midiático, entendemos que anúncios publicitários, anúncios de divulgação de filmes, anúncios de campanha comunitária, por exemplo, compartilham propósitos comunicativos similares.

buscassem atingir esse público de leitores também por meio de ferramentas digitais, que ocupam os interesses da comunidade escolar atualmente. Dessa forma, é comum nos depararmos no LDP com amostras de gêneros multissemióticos oriundos da mídia digital e que foram incorporados às páginas impressas do LDP.

No ponto de vista que tange às composições textuais em diferentes semioses (BNCC, 2018), o estudante encontra nas imagens estáticas e na escrita dos textos novas práticas de linguagem – “remasterizadas” da mídia digital para o LDP – presentes em amostras de *reportagem*, *blog de notícias*, *post de rede social*, entre outros. Tudo isso favorece o contexto jornalístico-midiático e, ao mesmo tempo, condiciona o leitor a comentar notícias, artigos de opinião, além de ajudar a produzir textos que envolvem múltiplas semioses nos diversos campos de atuação social.

Assim, temos na sequência de análise, o texto multimodal 4, FIGURA 32. Trata-se do gênero *cartum*, utilizado pelas autoras como exemplo de “Gêneros da Internet”⁵⁵ ao final do capítulo 27, na parte de produção de texto. Conforme apreendemos em nossa pesquisa, verificamos que o *cartum* se caracteriza, principalmente, pela sua versatilidade em ancorar-se em contextos diferentes, ou seja, pode ser encontrado em anúncios publicitários, campanhas comunitárias, reportagens, redes sociais e vários outros segmentos do discurso.

⁵⁵ “Gêneros da Internet” constitui uma seção especial, ao final do capítulo 27. Dedicada especialmente à divulgação de informações sobre o impacto das ferramentas e ambientes digitais na vida do aluno, nesta seção as autoras destacam alguns gêneros do discurso provenientes da mídia digital, como e-mail, blog, microblog, entre outros.

Figura 32 - *Cartum*

Fonte: Vol. I, p.273.

Uma vez engajado às novas práticas sociais, o aluno do Ensino Médio não dissocia o ambiente físico da escola do ambiente virtual das redes sociais⁵⁶. Por este motivo, o LDP procura adequar-se aos campos de atuação social por meio dos procedimentos de leitura, produção de texto escrito e produção de gêneros da oralidade. Nesse sentido, o gênero multissemiótico *cartum* encontra terreno fértil para circular livremente, cuja função social do gênero está, principalmente, em permitir a vivência e troca de experiências entre as práticas de linguagem de diferentes mídias. Como exemplo, na maioria das escolas públicas, o laboratório de informática pode ser uma alternativa à sala de aula no estudo de textos

⁵⁶ Ambiente físico corresponde ao espaço escolar em si, que envolve toda a comunidade escolar; enquanto ambiente virtual das redes sociais corresponde ao acesso do aluno à internet, por meio do qual ele pode acessar sites de qualquer conteúdo, inclusive contatar pessoas do mundo inteiro.

multimodais disponíveis na internet.

Nesse contexto, o *cartum* em análise aciona o leitor alertando sobre o grau de (in)formalidade da linguagem de acordo com os interlocutores, em determinada situação de comunicação. De modo geral, predomina um registro linguístico informal, no entanto a amostra em si pode ser considerada uma interface entre formalidade e informalidade da linguagem, pois exhibe marcas linguísticas representativas de ambas. Em verdade, o texto multissemiótico aqui discutido lança mão de jogo linguístico entre o tradicional e o atual, ao colocar no mesmo patamar dizeres populares e literários junto à imagem da rede social *Facebook*.

Na verdade, ao criar o *cartum*, seu produtor não considerava a hipótese de vê-lo publicado em LDP do Ensino Médio, visto que a arte de manejar e/ou manipular a língua é circunstancial. O produto gerado, no entanto, transcendeu quaisquer objetivos determinados pela criatividade de seu autor quando foi além da discussão meramente em plataforma digital. Assim, comprovou-se mais uma vez que a troca de ideias – seja por meio de frases cristalizadas ou termos virtuais – é o resultado do lado funcional da língua, que constrói o significado das coisas e das situações, atribuindo à linguagem natureza dinâmica e transformadora (ALMEIDA, 2002).

Nesse sentido, a leitura das semioses no texto em discussão permite que o aluno reflita sobre a interação entre a cultura do impresso e a cultura digital pois, uma vez juntas, podem impactar em uma aprendizagem significativa para a vida do jovem, transformando seu mundo, ajudando a desenvolver habilidades e adquirir novos hábitos, por exemplo, de escrita. Para tanto, as possibilidades de leitura da linguagem verbal apontam para o uso de enunciados variados, potencializando antes a curiosidade do leitor, e depois a efetiva reflexão acerca da profusão de palavras e expressões emaranhadas nesse texto de perfil híbrido.

Buscando a teoria da GSF de Halliday, entendemos que o *cartum* ora analisado propõe uma relação dialética entre texto e contexto quando observamos o teor das frases de efeito, como “A amizade é um amor que nunca morre”; das citações célebres, como “Tudo vale à pena quando a alma não é pequena” em contraponto com a frase atribuída, no texto, à imagem personificada que representa a rede social *Facebook* – a letra F. De fato, linguagem verbal e visual estão conectadas na construção do sentido do texto, de aspecto multifuncional vindo a assumir feição multimodal.

No que diz respeito à linguagem verbal em si, o autor do *cartum* faz uso de diversos dizeres – alguns bastante conhecidos, como “Muitas vezes o que se cala faz maior impacto do que o que se diz” – para intensificar o fluxo de comunicação em um texto

multessemiótico. Com isso, compreendemos que o título *Frases no face*⁵⁷ encabeça uma quantidade de enunciados que subjagam o usuário da Rede social *Facebook*, submetendo-o a opiniões previamente formadas por meio de expressões consolidadas na língua, podendo, inclusive, impedir a manifestação crítica do leitor e/ou usuário da internet.

Ao manifestar-se, em declaração reclamativa, a letra F, personagem do *cartum*, o faz por meio da linguagem verbal que compõe o corpo do texto propriamente dito: *São tantas frases que não consigo mais nem ter a minha própria opinião*. Nesse ponto, percebemos que as autoras do LDP, ao selecionarem esse texto para a seção *Gêneros da Internet*, priorizaram a coexistência e a consonância entre as múltiplas semioses no sentido de permitir ao aluno o contato com outras formas de expressão do pensamento. Afinal, é necessário que toda a comunidade escolar compreenda o contexto que levou ao desenvolvimento desses “gêneros da internet” (BNCC, 2018).

Dito isso, entendemos que o texto multimodal IV apropriou-se do grande crescimento e desenvolvimento das redes sociais para retomar conteúdos da língua, reprogramando-os por meio de atualizações do ambiente digital. Para comprovar, identificamos em todo o *cartum*, uma série de frases de efeito, citações célebres e provérbios – entre as quais “Tudo vale à pena quando a alma não é pequena”, “Muitas vezes o que se cala faz maior impacto do que o que se diz”, constituem alguns exemplos – nos murais do *Facebook*. Trata-se de uma ressignificação, em que o autor, ao empregar a linguagem verbal remodela-a, a fim de associá-la, parcialmente, à linguagem visual. Vejamos no QUADRO 14, a seguir:

Quadro 14 – Elementos da figura 32

FUNÇÃO SOCIAL DO GÊNERO	Vivência e troca de experiências nas mídias
LEITURA MULTIMODAL	SEMIOSSES DA LINGUAGEM VERBAL- Título (frases do face); Texto (São tantas frases que não consigo nem ter a minha própria opinião).
	SEMIOSSES DA LINGUAGEM VISUAL – Cor (preto, branco, verde, amarelo e vermelho); Imagem (Letra F personificada e frases em tipologia estilizada)
SINTAXE VISUAL	Saliência

Fonte: elaboração própria.

Conforme explicitado no quadro acima, as semioses da linguagem verbal,

⁵⁷ Face corresponde à abreviatura de Facebook.

formadas pelo título e texto, conferem credibilidade ao autor do *cartum*, associado a um momento de fortes investidas nas redes sociais, por parte dos internautas. Nessa circunstância específica, segundo Neves (1997), deparamo-nos com um exemplo em que os interlocutores participam da experiência de construir relações de troca, em que cada um quer se manifestar, dar uma opinião e/ou até mesmo convencer seu interlocutor sobre determinado ponto de vista. Para chegar a essa conclusão, identificamos a personagem, que parece perdida em meio às opiniões, e manifesta-se por meio de um enunciado pontuado pela insatisfação pessoal: “São tantas frases que não consigo mais nem ter a minha própria opinião”.

Quando ajustamos o escopo do texto multimodal para analisar as semioses da linguagem visual, percebemos, no contexto como um todo, alto grau de iconicidade, ou seja, a composição apresenta um participante (personagem F) interagindo com o leitor, usando em torno de si a imagem de um emaranhado de frases sobrepostas, como se exibissem a diversidade de opiniões dos internautas que, por sua vez, parecem abstrair a opinião do outro.

Segundo Vieira e Silvestre (2015), atualmente vem ocorrendo a combinação de palavras e imagens, tornando o texto multimodal ainda mais rico. De fato, essa linguagem híbrida é evidente no *cartum* em análise, pois podemos observar que o uso de linguagem verbal e visual aqui é resultado da nova geração de *designers*, os quais tendem a multiplicar nos gêneros multissemióticos essa profusão de detalhes que refletem uma postura crítica sobre os mais diversos temas divulgados nas redes sociais. Neste caso específico, as autoras levaram ao LDP material que une a mídia informativa, o discurso publicitário e os pontos negativos da excessiva exposição nas redes sociais, a fim de levar o aluno a posicionar-se criticamente sobre o excesso de temas e opiniões.

Ao analisarmos o percurso da imagem na composição do gênero multissemiótico, corroboramos com as ideias de Kress e van Leeuwen quanto à formação do contexto, pois, segundo os linguistas, os elementos composicionais da imagem quando são previamente definidos agregam valores essenciais ao texto multimodal. Em outras palavras, entendemos que a des(organização) entre as semioses da linguagem visual, que ocupam todo o espaço na página multimodal, na verdade, cumpre o objetivo geral do texto: criticar a tendência dos membros dessa rede social em se excederem nas opiniões sobre todos os assuntos.

No que diz respeito às cores utilizadas no *cartum* em análise – branca, preta, verde, amarela e vermelha – entendemos que, isoladamente, não chamariam à atenção do aluno em estudo do LDP, porém, quando agregadas à imagem, possuem força representativa, cuja função social é dar relevância à mensagem como um todo. Sob esse viés, é perceptível, principalmente, a cor verde, pois esta se sobressai em toda a página multimodal, tanto que o

pano de fundo branco surge apenas por meio de estreitas bordas, visto que sua maior parte é revestida por um tom levemente esverdeado, sobre o qual foram lançados os elementos tipográficos em tom verde claro. Quanto às cores vermelho e amarelo, seu papel delimita-se à composição da personagem F, dando uma pequena definição à boca e aos olhos. A cor preta, por sua vez, restrita às margens superior e inferior, ajuda a organizar a informação visual. Dessa forma, entendemos que o conjunto de cores transmite uma mensagem por meio de convenção.

Seguindo os estudos de Van Leeuwen (2005), identificamos nos traços tipográficos a formação de elementos visuais condutores de sentido. O linguista se refere, muitas vezes, aos atores sociais retratados que podem, além de serem representados na imagem, interagirem entre si e com o leitor/observador. Trata-se, aqui, de semiose visual com grande potencial de significação, tendo em vista que perde sua força como exemplo de linguagem verbal ao passar por um processo de ressignificação no texto multimodal. As frases e citações em tipografia estilizada, como “Às vezes precisamos sofrer algum impacto para percebermos a realidade que nos cerca” foram utilizadas não com o propósito de representar legibilidade, mas sim para representar ações e ideias enquanto estabelecem relações com o leitor. Retratam, portanto, uma imagem que subjuga as demais na composição dessa amostra do gênero multissemiótico. Quanto à imagem da letra F, como mencionamos anteriormente, representa um personagem que caracteriza um membro da rede social *Facebook*, cuja posição, neste caso, está preterida. À imagem personificada da letra F são atribuídas características humanas, cujo aspecto assume postura de preocupação com o excesso de opiniões que circulam nas redes sociais.

Com relação à sintaxe visual na escala de detalhes, a saliência evidencia-se na interface entre cor e imagem, visto que o produtor do *cartum* explora as variações tipográficas, de formatos e tamanhos variados, posicionando-as em primeiro plano, todas na cor verde. No texto em análise, podemos ver que o emaranhado de frases – além de corresponder à semiose visual – ocupa mais espaço que o símbolo do *Facebook*, a letra F, o que pode significar maior importância atribuída à tipografia enquanto instrumento imagético, pois entre a imagem das frases e a imagem da letra F, a primeira parece ser o foco da composição. Dito isso, sinalizamos no texto uma leitura de múltiplo acesso, em que o aluno pode direcionar o olhar subjetivo em um primeiro momento de leitura individual, bem como pode adotar postura objetiva em uma leitura de discussão coletiva.

No contexto de nossa pesquisa, a função social dos textos multissemióticos no LDP favorece a vivência das práticas de linguagens pelos alunos nas mais diversas situações

de comunicação, inclusive, naquelas em que a comunidade escolar esteja inserida. Dito isso, reportamo-nos ao texto multimodal 5, FIGURA 33, cuja estrutura multissemiótica envolve diretamente os recursos verbais e visuais a fim de atingir seu propósito comunicativo. Segundo Van Leeuwen (2005), peças textuais dessa natureza, de caráter híbrido, atingem elevado nível de persuasão, de acordo com a figura abaixo:

Figura 33 – Pelo ralo



Fonte: Vol. II, p.170.

Neste caso específico, o texto multimodal em análise é uma *charge* de Benett, publicada no Jornal *Folha de São Paulo*. Trata-se de um dos mais renomados gêneros multissemióticos do contexto jornalístico-midiático, o qual colabora com o desenvolvimento do senso crítico no aluno do Ensino Médio, a partir do momento que este compreende a crítica revelada por meio da combinação dos elementos das semioses verbal e visual.

De acordo com as nossas impressões do texto, o chargista relacionou entre si diferentes signos, representados por imagens e palavras, vinculando-os aos discursos atuais inseridos em meio social, e um dos principais temas gira em torno da “democracia brasileira”. Vale destacar que, no geral, o LDP do Ensino Médio compreende amostras de diversos contextos de circulação, o que explica a escolha das autoras em eleger temática plural que possa, além de articular o conhecimento, conduzir o estudante a “uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BNCC, 2018).

Sob essas circunstâncias, entendemos que a *charge* em análise caracteriza um gênero textual cuja função social amplia, consideravelmente, as perspectivas de reflexão e conscientização do processo de cidadania por parte do jovem. Categoricamente, a estrutura do texto multimodal contribui para isso. Conforme podemos observar, a composição associa a imagem do prédio do Congresso Nacional – órgão institucional que exerce a função do poder

legislativo em nosso país – ao formato de um ralo, em geral usado para escoar substâncias líquidas “sujas”. Tal arranjo no gênero multissemiótico condiciona o leitor a posicionar-se acerca da realidade que o cerca, seja no âmbito político, social ou cultural.

Nessa concepção, a estrutura da *charge* em análise foi construída de modo a apontar para um paradoxo imagético entre a força representativa do prédio do Congresso Nacional e a substância indigna conduzida pelo ralo. De fato, a conexão das imagens proporciona um quadro aparente, que vai além dos recursos visuais, atingindo também os verbais. Isso é decorrente do propósito comunicativo do gênero, tendo em vista que a *charge* procura gerar no leitor certa empatia por causas polêmicas, muitas na esfera pública, como nesta situação específica.

De acordo com Vieira e Silvestre (2015, p. 84), qualquer peça textual com imagem pode se transformar em um evento semiótico multifacetado e provocar consequências ideológicas, visto que pode vincular sentidos diferentes entre si até a compleição da ideia simbolicamente formada. Dito isso, observamos na *charge* a presença de marcas que estampam as manifestações multissemióticas: linguagem verbal referente a valores da conduta humana e linguagem visual de teor positivo e negativo. Tais acepções de sentido trabalham na resignificação de semioses para explicar a um aluno do Ensino Médio no LDP, por exemplo, como os textos e imagens atuam na produção da multimodalidade.

Entendemos que as marcas estruturais da linguagem verbal – título e texto – na *charge*, estão, definitivamente, interligadas na construção da mensagem e atingem leitores de todas as idades, a partir de sua publicação porque, geralmente, são veiculadas em suportes de mídia digital e impressa. Tudo leva a crer que um gênero multissemiótico de natureza popular atinge níveis diferenciados de leitores devido ao seu estilo polêmico, irreverente e de fácil leitura. Nesse sentido, as autoras veem na coleção do LDP do Ensino Médio um ambiente propício para trabalhar o gênero *charge*. Além disso, tal gênero é prestigiado em todos os volumes da coleção, bem como é abordado em todas as unidades didáticas dos três eixos – literatura, gramática e produção de textos.

Quando falamos em linguagem verbal, o texto em estudo mostra-se funcional e objetivo, tendo em vista que “texto é um processo contínuo de escolhas semânticas. Texto é significado e significado é opção, uma corrente contínua de seleções” (HALLIDAY, 1978, P.179). Por assim dizer, entendemos que por meio do texto enxergamos a organização das escolhas das palavras para produzir sentido. Dessa forma podemos entender a *charge em análise* como a materialidade do potencial linguístico. Ainda de acordo com a teoria de Halliday (1978) na LSF, nós não podemos usar o texto “como uma janela para o sistema se

não entendemos o que ele significa”. Portanto, em nossa interpretação da *charge*, entendemos que ela não proporciona ao leitor uma janela para o sistema linguístico, mas funciona de modo oposto, como um filtro pelo qual uma mensagem é difundida.

Segundo Kress (2010), no caso do texto multimodal, depois que é feita a escolha de qual gênero utilizar, qual propósito e a qual público será destinado, o produtor do texto – após analisar potenciais e limitações do gênero – passa a considerar as semioses visuais que serão envolvidas, como estruturas sintáticas passíveis de análise, assim como é feito com as semioses da linguagem verbal. Por este motivo, a necessidade de orientar o aluno na leitura das composições multimodais torna-se crucial para as autoras do LDP. Essa demanda exige que o professor amplie interações de comunicação em sala de aula, oferecendo ao jovem perspectivas de atividades que priorizem a conscientização e reflexão do sujeito acerca dos valores sociais para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, depreendemos que a função social do gênero de contexto jornalístico-midiático, no caso da *charge* em análise, sugere a participação dos jovens diante de questões polêmicas de relevância social. Tendo em vista que esse gênero multissemiótico transita livremente entre as mídias digital e impressa, seu perfil pode apresentar instabilidade quando publicado em suportes de mídia digital, devido a sua efemeridade, como *blogs*, *podcasts*, entre outros. O LDP, no entanto, suporte de mídia impressa que ancora este gênero, tende a preservá-lo. Dito isso, apresentamos os elementos estruturais da *charge* em análise, de acordo com o QUADRO 15:

Quadro 15 – Elementos da figura 33

FUNÇÃO SOCIAL DO GÊNERO	Reflexão e conscientização do processo de cidadania.
LEITURA MULTIMODAL	SEMIOSES DA LINGUAGEM VERBAL- Título (Pelo ralo); Texto (Ética, honestidade, integridade, honra).
	SEMIOSES DA LINGUAGEM VISUAL – Cores (Azul, laranja, branco, preto); Imagens (Ralo, Congresso Nacional, substâncias líquidas, tipografia, piso).
SINTAXE VISUAL	Saliência

Fonte: elaboração própria.

Para fins de composição, observamos nítida interface entre as multissemioses que formam a *charge Pelo Ralo*, cuja conexão entre os elementos resulta da forte expressividade que cada um deles mantém na peça multimodal. Considerando-se que imagem e texto seguem caminhos afins na construção da mensagem, observamos aqui a alteração na localização do título que, simbolicamente, posiciona-se na margem inferior da página. Na verdade, configura-se como marca estrutural do autor nesse texto que, por sua vez, favorece o debate entre um grupo de alunos, despertando-os para dialogar em torno de temas que põem em descrédito a eficácia da política social do país.

Sob esse viés, na concepção textual da linguagem verbal, vemos quatro palavras – ética, honestidade, honra e integridade – que constituem semioses da linguagem verbal, ou seja, o texto em si. Essas palavras são referentes a valores e conceitos essenciais na constituição do caráter do indivíduo, o que as torna fundamentais para a construção de uma sociedade igualitária. Portanto, os valores estão associados ao que deve nortear o comportamento e a atuação dos políticos. Nesse contexto, o título *Pelo Ralo* configura um paradoxo entre os valores humanos – comparados a substâncias fétidas – e sua dissipação ralo abaixo. Categoricamente, as quatro palavras representam escolhas semânticas que, embora constituam abstrações, garantem a funcionalidade da linguagem pois, segundo Eggins (1994), evidenciam os pontos teóricos dentro da LSF, dentre os quais citaremos a influência do contexto social na produção da linguagem.

Ainda na concepção funcional da linguagem, reportamo-nos ao texto verbal do gênero multissemiótico em análise e sua representatividade no LDP, localizado no capítulo 13, Unidade 4, Volume II, que trata especificamente do estudo das *Classes de palavras*. Aqui, as autoras contextualizam definição e classificação dos substantivos no estudo da *charge*, em que apresentam os substantivos abstratos para reforçar uma crítica que associa os conceitos das palavras ao baixo nível de atuação dos políticos. Nesse sentido, corroboramos com as ideias de Eggins (1994) ao mencionar que a escolha por palavras de sentido abstrato está em oposição a outras escolhas possíveis e não concretizadas, no ato de manifestação da linguagem.

No que concerne às semioses da linguagem visual constituída pelas imagens, cores e escala de detalhes, observamos nas ideias de Vieira e Silvestre (2015, p. 76) que, reunidos, os recursos visuais representam muito mais que ilustração, são “fonte de construção de representação do sentido”. Explicando melhor, o peso imagético na composição multimodal, nessa proposta em especial, é usado amplamente para polemizar, denunciar e, ao mesmo tempo, conscientizar um grupo de leitores, no caso o aluno do Ensino Médio.

De fato, a imagem das *substâncias* escorrendo pelo *ralo* no qual está incrustado o símbolo do *Congresso Nacional* parecem estar todas desenhadas em mesmo plano, sem percepção de sobreposições. As ideias são, aqui, representadas por semioses que ilustram o assunto e permitem a contemplação de aspectos peculiares do sentido do texto, como a imagem das substâncias sobre as quais estão escritas palavras de natureza nobre – ética, honestidade, honra e integridade – através de elementos tipográficos cujo formato de letra ajuda a compor a leitura do significado do texto pelo aluno. Segundo Halliday (1978), podemos estudar o formato de tal letra por meio da função interpessoal, que pode convencer o leitor sobre a verdade, sobre as injustiças. Além disso, Kress e van Leeuwen mencionam na GDV que os elementos tipográficos, pela sua expansão e inclinação, favorecem a leitura dos alunos, ajudando na construção do sentido do texto. Sendo assim, é perceptível que as letras parecem “desmaiadas” e se esvaem, pois estão integradas às substâncias que se dissipam. Quanto à integração entre as imagens do *ralo e do Congresso Nacional*, está expressa severa crítica do autor às ações dos políticos, uma vez que ele, deliberadamente, expõe no centro da página multimodal a cena de um ralo que tem no seu formato o símbolo do Congresso Nacional, por onde escapam substâncias que, juntas, compõem uma metáfora visual da política na capital do país.

Na perspectiva visual utilizada pelo autor, a *charge* em análise dispensa alternância entre plano de frente e plano de fundo porque as cores interagem entre si na mesma superfície. As duas cores de tom forte simbolizam energia, embora em sentido depreciativo. O tom laranja representa as substâncias que vêm de quatro sentidos diferentes e, apesar de não se misturarem na superfície, descem pelo ralo – de cor branca – que ocupa o centro da ilustração. No entorno, vê-se o tom azul que representa o piso do cenário, cujo aspecto lembra um ambiente sujo e/ou em vias de abandono. Ainda que o preto simbolize ausência de cor, aqui representada pela tarja na margem inferior e pelo lado interno do ralo, aparenta uma atmosfera repulsiva em ambas manifestações.

No sentido de demonstrar uma escala de detalhes voltada para o estudo e/ou análise da *charge* no LDP, entendemos que as autoras investiram acertadamente na contextualização entre substantivos abstratos e gênero multimodal. Isso porque, visualmente, a cor laranja, que representa as substâncias sobre as quais estão as palavras escritas, configura a parte mais saliente do texto, associada à imagem do Congresso Nacional.

Por assim dizer, a escala de detalhes na sintaxe visual constitui uma das estratégias mais exploradas no texto multimodal em análise. Nesse sentido, o autor da *charge* estimula a composição multimodal, causando a impressão de que as substâncias

movimentam-se e descem ralo abaixo. Explicando melhor, o líquido disforme em tom alaranjado permite ao leitor compreender a importância que é dada a um elemento visual na construção do sentido do texto. Sobre essa ideia, Kress (2010) menciona que, na sintaxe visual, ocorre um tipo de composição mais modular – como no texto em análise – de modo que aparecem várias opções – substâncias líquidas, nomes, símbolo do Congresso Nacional – entre um conjunto de possibilidades, e o leitor escolhe o elemento de seu interesse. Por esse motivo, julgamos as substâncias na cor alaranjada os melhores sinalizadores dos caminhos da leitura que o aluno do Ensino Médio pode seguir no texto aqui específico.

Com o objetivo de apresentar pontos de vista diferentes, uma matéria jornalística realizada na Olimpíada de Londres, em 2012, configura o gênero multissemiótico *reportagem de capa*, texto multimodal 6, FIGURA 34. Trata-se de um texto em que a contextualização entre imagens e palavras são usadas como referência direta da realidade, cuja cena retratada tem como propósito comunicativo demonstrar o “olhar” do narrador (leia-se repórter), o qual pode ser considerado um exemplo de multiletramentos, pois leva ao aluno a perspectiva do foco narrativo também por meio das semioses da linguagem visual.

Figura 34 - Doce x Amargo: os dois lados do esporte



O judoca Rafael Silva comemora a conquista da medalha de bronze na Olimpíada de 2012. O nadador Cesar Cielo decepcionou-se com o terceiro lugar na Olimpíada de 2012.

Fonte: Vol. III, p.286.

Sob esse viés, o gênero multimodal *reportagem de capa* em análise assume função social que parte de uma situação real, pois as autoras do LDP acreditam que tal ideia facilitaria a compreensão dos alunos. A partir daí, podemos inferir que o emprego de elementos de natureza diferente interfere na constituição do texto que, diga-se de passagem, desperta no leitor o interesse pela convivência, pelo trabalho em equipe, pela busca do apoio emocional junto ao outro e pela construção do conhecimento, base sólida na superação de

desafios. Isso ajuda o estudante do Ensino Médio a compreender fatos e circunstâncias que movem o campo jornalístico midiático, observando a relação entre informação e opinião, considerando o funcionamento das diferentes semioses.

Em conformidade com a construção híbrida da linguagem, essa página multissemiótica estabelece forte contraste entre as duas imagens, pois a oposição entre os dois atletas acentua de modo marcante a diferença entre ambos (VIEIRA; SILVESTRE, 2015). Na verdade, o texto visual pode tornar-se complexo, com suposições ideológicas marcantes, considerando-se a concepção de várias camadas de sentido até a composição do significado.

De acordo com observação minuciosa do texto, vimos que este se apresenta, tanto na linguagem verbal quanto na linguagem visual, dividido em duas partes, esquerda e direita. O título, entretanto, é exibido no meio da página, encarregando-se de nomear os dois lados. Do lado esquerdo, sobre pano de fundo na cor vermelha, está a imagem de Rafael Carlos da Silva, atleta do judô brasileiro; enquanto do lado direito, sobre pano de fundo em azul desfocado vê-se a imagem de Cesar Cielo, atleta da natação brasileira. Vale destacar que outros elementos visuais, de menor impacto na construção do sentido, serão demonstrados adiante. No contexto verbal, a *reportagem de capa* apresenta dois pequenos textos, também caracterizando os dois lados, logo abaixo dos subtítulos, os adjetivos *doce* (lado esquerdo) e *amargo* (lado direito).

Para esta nossa exposição, entendemos que as manifestações linguísticas são moldadas de acordo com o contexto de situação. Assim, corroboramos com as ideias de Hasan (1989) de que cada gênero tem uma estrutura global – formada por elementos mais ou menos característicos – da mensagem, no entanto tais elementos verbais não estão, necessariamente, presentes ou na mesma ordem em todas as amostras do gênero. Por assim dizer, a demonstração textual na construção do sentido da *reportagem* em análise expõe diferenças entre o texto da esquerda e o da direita; o primeiro está relacionado à meta da equipe de judô, enquanto o segundo volta-se para o lado individual do atleta da equipe de natação.

A partir da leitura e compreensão desse texto, as autoras buscaram orientar o aluno do Ensino Médio sobre os desafios que surgem diante de todos, ou seja, deve ser um momento propício para, por meio do texto multissemiótico no LDP, introduzir a discussão de assuntos e/ou temas que movem o campo jornalístico-midiático, relacionando informação e opinião. Aqui, a multimodalidade perpassa a construção do discurso verbal em efetiva demonstração que “se os seres humanos produzem e comunicam significações em vários modos semióticos” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), o uso isolado da linguagem verbal seria insuficiente para atrair a atenção de quem está interessado na reprodução de significados.

Explicando melhor, dizemos que a representatividade da imagem dos dois atletas para a construção do sentido do texto diz mais do que o texto escrito em si.

Segundo Kress e van Leeuwen (2006), todo sujeito é capaz de ler imagens porque tem competência específica para tal, no entanto o amadurecimento da leitura multimodal requer um comprometimento da educação – principalmente do LDP e dos profissionais envolvidos. Ciente disso, as autoras têm por objetivo – no caso dos textos de gêneros multissemióticos – direcionar o olhar do aluno para os aspectos mais relevantes na composição. No texto em análise, as imagens dos dois atletas e suas reações são uma extensão do texto verbal, tanto no texto abaixo do adjetivo *doce* quanto no texto abaixo do adjetivo *amargo*. Nesse sentido, as semioses de linguagem verbal e visual são pontualmente convergentes na constituição da mensagem sobre o bronze de Londres. Dito isso relacionamos os elementos estruturais do texto em análise no QUADRO 16, a seguir:

Quadro 16 – Elementos da figura 34

FUNÇÃO SOCIAL DO GÊNERO	A motivação emocional do trabalho em equipe
LEITURA MULTIMODAL	<p>SEMIOSES DA LINGUAGEM VERBAL- Título (Bronze); Subtítulo (Doce/amargo); Texto 1 (Conquista inesperada de Rafael Silva garante a meta do judô de trazer quatro medalhas); Texto 2 (Recordista mundial e favorito na prova, Cesar Cielo fica só em 3º nos 50 m livres).</p> <p>SEMIOSES DA LINGUAGEM VISUAL –Cores (vermelho, azul, amarelo, laranja, verde, preto e branco); Imagens (atleta do judô, atleta da natação, bandeira do Brasil, vestimenta quimono e agasalho esportivo). Logomarca (símbolo da olimpíada de Londres, 2012)</p>
SINTAXE VISUAL	Saliência

Fonte: elaboração própria.

Quando disponibilizamos em um mesmo patamar elementos das duas semioses, observamos que ambos podem ser utilizados como ponto de partida para a realização de atividade oral entre os alunos, a fim de otimizar a compreensão do gênero. Começando pelas semioses da linguagem verbal, o título *bronze*, alinhado simetricamente no centro da página multimodal simboliza muito mais que o sentido literal da palavra expressa. Na verdade, o

título polariza toda a representatividade, ou seja, o peso da medalha de bronze na olimpíada – seja para uma equipe, seja para um único atleta – tem valores diferentes, o que se confirma pelo sentido expresso no texto verbal em que são atribuídos subtítulos diferentes: do lado esquerdo, o sentido da palavra *doce*; do lado direito, o sentido da palavra *amargo*. De fato, ambos os adjetivos estão diretamente relacionados ao texto a que fazem jus.

Ao considerarmos a leitura do texto verbal referente a cada um dos atletas, é necessário que o leitor adote perspectivas diferentes a fim de interpretar os acontecimentos no decorrer da Olimpíada de Londres. A princípio, podemos inferir que todo e qualquer atleta ao participar de uma Olimpíada imagina sagrar-se campeão. No entanto, os segmentos textuais “garante a meta do judô” e “fica só em 3º” apontam para concepções opostas na construção do significado, e nessas condições as semioses verbais, sozinhas, não seriam suficientes para o aluno desenvolver habilidades de leitura favoráveis à compreensão do sentido do texto. Além disso, as duas colocações textuais em tamanho reduzido, na margem inferior do lado esquerdo “Silva festeja o 3º lugar”, e do lado direito “Cielo chora após o pódio”, configuram o contexto de situação que, segundo Halliday e Hasan (1985), tratam das características extralinguísticas dos textos a partir dos padrões utilizados pelos usuários da língua que, por sua vez, criam significados distintos.

Dando continuidade à análise da *reportagem de capa*, percebemos que a estrutura da linguagem visual gerencia elementos que visam a um destaque maior na construção do sentido desse gênero multissemiótico. Para começar, observamos que as semioses da linguagem visual exploram o valor das cores na composição do plano de frente e do plano de fundo. A cor laranja no topo da página, preenchendo o título “bronze”, está diretamente relacionada à cor da medalha conquistada pelos atletas, mas sugerindo sensações diferentes: alegria para o judô, tristeza para a natação. Embora desfocado e com visíveis manchas coloridas, o azul que surge como plano de fundo do lado direito do texto contribui como marca expressiva, responsável por uma atmosfera de tristeza, na constituição do texto multimodal. Quanto à cor vermelha que se destaca no plano de fundo do lado esquerdo, percebe-se um cenário cromatizado por alegria e entusiasmo, pois sugere atmosfera quente e intensa (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 61). Em relação às cores do plano de frente, também importantes, branco (quimono) e preto (logomarca) do lado esquerdo e amarelo (agasalho esportivo) do lado direito detêm um peso menor quando comparadas às cores do plano de fundo na construção do sentido final dessa composição multimodal.

Na materialização da imagem propriamente dita, constituída pela comparação entre a foto do atleta Rafael Silva (lado esquerdo) e a foto do atleta Cesar Cielo (lado direito)

evidencia-se a observação de um mesmo acontecimento a partir de diferentes pontos de vista: Rafael Silva se considera um vencedor ao conquistar o 3º lugar; Cesar Cielo, um perdedor. A expressão dos atores sociais nas duas fotos ajuda a construir a força representativa da imagem nessa situação, pois, de acordo com Kress e van Leeuwen (1996), isso explica como o produtor do texto multimodal encara e trata das imagens dos atores sociais. Ainda na perspectiva visual, temos a bandeira do Brasil e a logomarca da Olimpíada de Londres que, embora em menor impacto, são elementos que ajudam a construir o conjunto de semioses da linguagem visual.

Na perspectiva de revelar a saliência na escala de detalhes da sintaxe visual, o produtor do texto deu mais destaque às duas fotos dos atletas. Ressaltamos que dentre as estratégias de destaque, estão o tamanho dos elementos que compõem a imagem, a coordenação entre as cores utilizadas e o posicionamento das imagens em primeiro plano. Corroboramos com as ideias de Kress e van Leeuwen (2006) de que o leitor não segue regras específicas ao direcionar o olhar numa peça multimodal, visto que a saliência pode ser considerada modular quando está fragmentada em pontos diferentes. Neste caso específico, as imagens dos atletas assumem o perfil mais saliente e podem nortear os caminhos da leitura multimodal, atraindo a atenção do aluno sobre determinados elementos, como diferenças do tamanho, contraste da cor, estabelecendo uma hierarquia entre os aspectos que guiam o movimento do olhar do leitor.

Por fim, o contexto jornalístico-midiático constitui situação comunicativa adequada ao aluno do Ensino Médio à medida que privilegia gêneros multissemióticos relacionados com opinião, relato de fatos, produções culturais (BNCC, 2018), entre outros. Nesse sentido, o LDP busca engajar os alunos no processo de leitura e produção de textos, ao mesmo tempo que sinaliza para diferentes pontos de vista, questões polêmicas e reflexivas em meio aos indícios de multiletramentos e múltiplas semioses identificadas nos textos multimodais – cartum, charge e reportagem de capa – selecionados pelas autoras da coleção em análise. Assim, o gênero multissemiótico, que é inerente à atividade humana, desempenha papel relevante em todos os campos de atuação social, contribuindo para transformações do aluno e/ou leitor em diferentes áreas da sociedade. Vejamos, então, o contexto artístico-literário no subitem a seguir.

7.2.3 Contexto artístico-literário

No contexto artístico-literário, de acordo com a BNCC (2018), há o propósito de

dimensionar o contato do aluno do Ensino Médio com as manifestações artísticas e culturais, o que põe em destaque os estudos no LDP. Trata-se de aprofundar, de forma contextualizada, a leitura de textos literários e de produções artísticas. Para tanto, as autoras atentaram por selecionar amostras de gêneros multissemióticos que, além de investirem na disseminação da leitura multimodal, constituem exemplos de multiletramentos.

Nesse sentido, mais do que estimular a fruição da leitura de textos artístico-literários, o LDP do Ensino Médio renova seu papel de suporte de gêneros, tendo em vista que as autoras têm investido em textos de outras mídias, adaptando-os para a cultura do impresso, quando possível. Com isso, o aluno terá mais facilidade em conhecer e analisar textos artísticos, por exemplo, que tratam de obras renomadas no universo cultural, ajudando-o a compreender conceitos estéticos específicos de tendências artístico-literárias clássicas e contemporâneas.

No que tange às peças multimodais distribuídas pelos três volumes da coleção em análise, observamos uma boa interação entre linguagem verbal e visual que dialogam, a fim de proporcionar ao aluno o estabelecimento de relações entre formas artísticas distintas, bem como o desenvolvimento de habilidades de leitura favoráveis ao reconhecimento das obras literárias. Explicando melhor, percebemos que alguns gêneros multissemióticos sugerem releituras de obras artísticas e/ou literárias – às vezes – em uma mesma reprodução de clássicos, juntos, numa amostra multimodal.

De acordo com nosso entendimento, o texto multimodal 7, FIGURA 35, representado por um comparativo entre a versão original e a versão subvertida da Mona Lisa, de Leonardo da Vinci, apela para a construção híbrida do discurso. Nesse sentido, a função social do texto está relacionada às mudanças que ocorreram no âmbito da linguagem motivadas pela globalização, pelas tecnologias e pela multimodalidade. Dessa forma, as autoras, por meio de textos multissemióticos emblemáticos, podem nortear o aluno a reconhecer relações entre diferentes linguagens.

Figura 35 – Versões da Monalisa



Fonte: Vol.I, p.14.

Neste caso específico, o gênero multimodal em análise é constituído por duas *reproduções de obra de arte*, são duas pinturas da Mona Lisa, em que as semioses da linguagem verbal constam apenas na versão 2, do artista plástico Jean-Michel Basquiat. No entanto, temos elementos implícitos suficientes para emoldurar as duas versões como peças multissemióticas, Segundo Vieira e Silvestre (2015), os interesses da GSF se expandiram para outras linguagens semióticas. Por assim dizer, se fizermos uma análise da produção de sentido de um texto que materializa ideologias nas comunidades discursivas, estaremos encarando tanto as semioses da linguagem verbal quanto visuais.

Sob essa ótica, entendemos que a *reprodução de obra de arte* em análise amplia consideravelmente as perspectivas do aluno a respeito do uso da imagem da Mona Lisa. Na verdade, o LDP pode ser utilizado como ponto de partida na organização de uma comunidade de alunos a fim de realizarem estudos a respeito de obras de arte e textos literários. Para tanto, poderiam debater questões – sugeridas pelas autoras do LDP – “O que faz com que a imagem da Mona Lisa seja tão popular após tantos séculos”? “O que leva as pessoas a comprar reproduções de obras famosas”? A ideia de discutir questões na sala de aula, em tese, é uma prerrogativa da função social dos gêneros multissemióticos em todos os campos de atuação social (BNCC, 2018). Com isso, os alunos podem trocar opiniões, sempre tendo em mente que há várias maneiras de olhar e interpretar uma obra de arte.

De olho no quadro descritivo do gênero em análise, citamos, a priori, a escolha das autoras pelo volume I. Isso porque, no contexto geral, o aluno está entrando no Ensino

Médio e ainda não tivera acesso a componente curricular voltado especificamente para aulas de Literatura. Por esse motivo, no capítulo I, unidade I, volume I o estudante é introduzido no estudo das artes literárias e, por sua vez, já é favorecido com atividades voltadas para a leitura, interpretação, e análise de elementos verbais e imagéticos que figuram nos textos multimodais.

No geral, visualizamos dois quadros de Mona Lisa que estabelecem entre si um contraste significativo, visto que a oposição entre eles é marcada por diferenças relevantes: o original constitui obra de arte valiosa, celebrada no mundo inteiro; enquanto a obra adulterada constitui uma versão subjetiva da representação da Mona Lisa. No entanto, em meio a tudo isso, o que mais nos chama a atenção diz respeito aos signos culturais e ideológicos reveladores de cada época, os quais serão mostrados e discutidos adiante. Diga-se de passagem que a Mona Lisa de da Vinci data do século XVI, enquanto a de Basquiat do século XX. Essa diferença entre as obras de arte de datas tão diferentes, possivelmente, será um gatilho para que o aluno perceba pontos de interesse relacionados aos multiletramentos e multimodalidade.

Ao nos reportarmos para a Mona Lisa de da Vinci, percebemos que o pintor esmerou-se em trabalhar as minúcias, pequenos detalhes da obra de arte – como exemplos, podemos citar a luminosidade opaca, as curvas do cabelo e os contornos desfocados. Dito isso, pensamos que, além de realizar a leitura da imagem no LDP, o aluno poderá ser orientado a buscar a Mona Lisa original em outras mídias na internet, como blogs, sites de museus, entre outros. Assim, visualizará em outros ambientes essa atmosfera, aparentemente calma, em que ela é retratada. Embora consideremos a ausência de semioses da linguagem verbal na obra em análise, o observador pode ter em mente que um texto visual dessa natureza está envolto em diversas camadas de sentido, até a completa construção de seu significado (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 32).

Quanto à Mona Lisa de Basquiat, percebemos que o pintor propôs uma releitura da obra original em um contexto revolucionário – ele questiona o valor da arte tradicional, associando-a a uma cédula de um dólar. Com isso, é possível orientar o aluno sobre o alcance do quadro de da Vinci em termos culturais e comerciais, pois a obra – leia-se imagem da Mona Lisa – é explorada também em camisetas, calendários, canecas, anúncios publicitários, entre outros. O gênero multissemiótico, aqui, já vai demonstrando os contrastes entre as duas imagens das peças multimodais, bem como entre o uso das linguagens, pois conforme observamos, Basquiat investiu nas semioses da linguagem verbal, mesmo de forma caricata, empregando elementos textuais relacionados ao valor monetário da cédula.

Em termos gerais, a descrição da *reprodução de obra de arte* é dividida por nós

em dois estágios: 1 – reprodução da obra original Mona Lisa de Leonardo da Vinci no LDP; 2 – reprodução da obra Mona Lisa de Basquiat no LDP. Por assim dizer, o primeiro estágio expõe a imagem feminina em traços delicados, cujo olhar observa o leitor, lançando-lhe um breve sorriso enigmático. Vale destacar na composição em evidência, a mulher sentada, o rosto no vértice superior, o colo impassível e as mãos sutilmente sobrepostas na base como exemplos de elementos iluminados. Nesse sentido, as autoras do LDP não propõem perspectivas multimodais para a linguagem, pois o foco, na verdade, encontra-se no estágio 2.

A Mona Lisa de Basquiat (estágio 2), por sua vez, possui elementos que sugerem um diálogo com a obra de da Vinci, dentre os quais podemos destacar a pose da figura feminina, e a semelhança do sorriso e dos cabelos. Cabe mencionar que os elementos citados são semelhantes o suficiente para provocarem o “diálogo”, mas diferentes para nos fazerem perceber que se trata de uma releitura e não de uma cópia. Nesse aspecto, a versão estilizada da Mona Lisa recebe pinceladas “nervosas” de tinta, subvertendo a imagem da obra clássica. Sob essa ótica, entendemos que no contexto multimodal, Basquiat sugere que a apreensão da realidade é realizada através de outras representações da realidade, mesmo que construída por meio de atalhos e diferentes pontos de vista (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 34).

Pelo olhar dos gêneros multissemióticos, encontramos na teoria de Kress e van Leeuwen (2006) a perspectiva de como textos e imagens são planejados para cooperarem entre si. Assim, entendemos que as autoras do LDP disponibilizaram esse conteúdo para o aluno em diferentes contextos sociais e culturais. Em tese, as perspectivas entre os dois são bem diferentes, no entanto os sintagmas visuais são correspondentes entre si, nas duas obras. Além disso, Basquiat impõe na releitura da obra de da Vinci sintagmas verbais – dizeres copiados da cédula de 1 dólar – que ajudam a estruturar sua mensagem, visto que os elementos se organizam na missão de descrever todos os significados veiculados na construção do texto, como vimos no QUADRO 17, a seguir:

Quadro 17 – Elementos da figura 35

FUNÇÃO SOCIAL DO GÊNERO	Releitura e atualização de obra de arte.
LEITURA MULTIMODAL	SEMIOSES DA LINGUAGEM VERBAL- Texto do estágio I (não há); Texto do estágio II (Federal reserve note/This note is legal tender for all debts public privated)
	SEMIOSES DA LINGUAGEM VISUAL- Imagem Mona Lisa (Da Vinci); Mona Lisa (Basquiat) Cores – Estágio I (marrom e bege); Estágio II (vermelho, amarelo, preto, azul,

	marrom)
SINTAXE VISUAL	Saliência

Fonte: elaboração própria.

Ao nos reportarmos às semioses da linguagem verbal, constatamos a ausência total de texto na reprodução da Mona Lisa de Da Vinci. A reprodução da Mona Lisa de Basquiat, no entanto, dá indícios de que a imagem foi reproduzida sobre uma cédula de 1 dólar, haja vista as inscrições textuais *Federal reserve note* e *This note is legal tender for all debts public privated*, ou seja, as mesmas da cédula oficial. Sendo assim, existe a probabilidade de o aluno não identificar a nota de 1 dólar americano, mas reconhecerá elementos que permitirão identificá-lo como tendo sido copiado de uma nota monetária.

Nessas circunstâncias, a presença dos elementos textuais na *reprodução da obra* de Basquiat nos remete ao contexto de situação, correspondendo às características extralinguísticas – em atuação da LSF – na construção do sentido do texto multimodal em análise. Na verdade, o texto verbal empregado por Basquiat foi “tomado de empréstimo” de outra base – no caso, a cédula – com o propósito comunicativo de crítica social ao compartilhar no mesmo patamar a arte e o poder do capitalismo. Sob essa visão, as autoras do LDP instigam o aluno a questionar o valor de uma obra de arte, criticar a comercialização da arte e, ao mesmo tempo, indicam caminhos de leitura a serem seguidos, pois o aluno pode perceber multiletramentos envolvendo a des(valorização) da arte no mundo capitalista.

Quanto às semioses da linguagem visual, a coordenação entre os elementos imagem e cor são determinantes para criar diferentes caminhos de leitura, ou seja, percursos específicos do texto multimodal. A partir dessa ideia, entendemos que as autoras do LDP empenham-se em ampliar e direcionar o “olhar” do aluno para os aspectos mais relevantes do gênero multissemiótico em análise. Sendo assim, na composição do texto observamos marcas pictóricas – técnica de pintura *sfumato*, relação entre ser humano e natureza, por exemplo – que podem ajudar a entender conceitos pertinentes ao contexto artístico-literário. A título de ilustração, podemos citar a discussão sobre como a mesma linguagem artística (pintura) trata e/ou relaciona um tema – no caso, a Mona Lisa – em épocas diferentes.

Nesse sentido, a materialização da imagem no estágio I, Mona Lisa de da Vinci, corresponde, em todos os aspectos, ao perfil da escola renascentista da época (udorbrasil.com/2016/07/20/a-mulher-no-renascimento-tradicao-versus-empoderamento/). O pintor retrata a imagem da mulher de forma minuciosa, revelando zelo em caracterizar a roupa que veste, cheia de dobras, detalhes e enfeites. Além disso, outros elementos, como a

ondulação dos cabelos e o sorriso harmonizador contribuem para enriquecer a composição da imagem, tendo em vista que o artista trabalhou na construção do significado, propondo uma estrutura piramidal: na base estão as mãos, no topo o rosto. E é, no último, em que se situam os elementos imagéticos mais marcantes da obra: o sorriso e o olhar. Além disso, uma ilusão de ótica separa a imagem da mulher em primeiro plano, da paisagem em segundo plano, tendo em vista que esta afasta-se da primeira numa gradação de luz e sombra, revelando uma certa profundidade ao quadro.

No que diz respeito à imagem do estágio II, Mona Lisa de Basquiat, o principal elemento da peça multimodal continua sendo a mulher retratada. Aqui, no entanto, a imagem do que seria Mona Lisa é retratada sobre a cédula de 1 dólar e toma espaço, obscurecendo o que seria o rosto de George Washington, visto que arte e dinheiro representam semioses de cenários diferentes. Além disso, a paisagem no entorno de Mona Lisa mostra alterações tipicamente urbanas, incluindo pichações, que lembram mudanças no cenário social e econômico. Vale ressaltar que o aluno do Ensino Médio pode demonstrar interpretações muito pessoais e/ou subjetivas ao associar a obra de Basquiat à original, pois pode proporcionar a exploração de emoções, sentimentos e ideias até então não experimentadas em outro gênero multissemiótico.

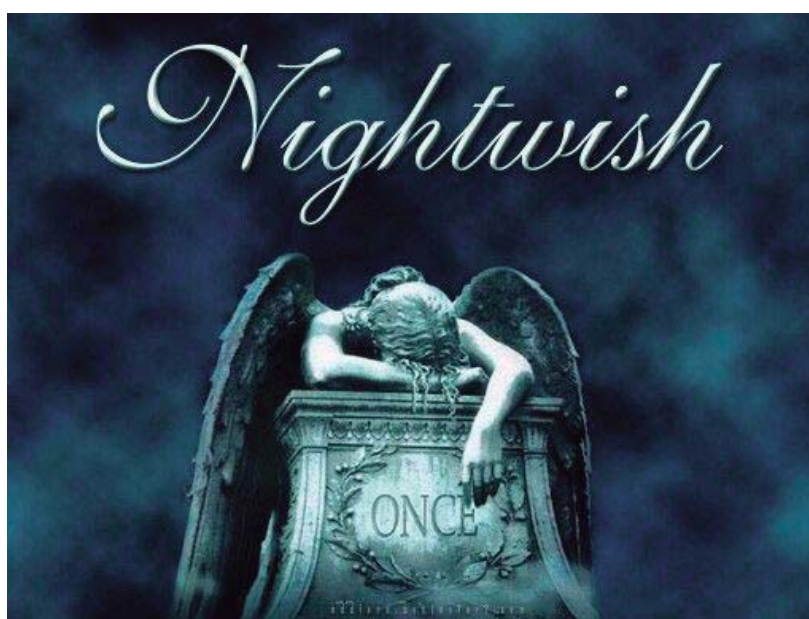
Ao nos reportarmos à semiose das cores nos textos multimodais inseridos no contexto artístico-literário, colocamo-nos primeiro como observadores para, depois, constatar que a cor é um dos primeiros elementos visuais a ser interpretado. Analisando, portanto, as cores na *reprodução da obra* de Da Vinci percebemos uma hegemonia de tons que vão do bege, passando pelo ocre, ao marrom. Na verdade, a impressão causada é de que essas cores são diluídas ou levemente esfumadas, tornando algumas áreas mais iluminadas e outras sombreadas. Já na *reprodução da obra* de Basquiat, as cores são aplicadas em largas pinceladas de tons fortes como o laranja e o vermelho e, em comparação à obra original, a mudança cromática mostra-se intensa em todo o quadro, inclusive no entorno da figura central. Ademais, em contraste com as cores da obra original, aqui até as linhas dos contornos recebem traços coloridos e de aspecto rústico. Sendo assim, as duas versões da Mona Lisa, em relação ao discurso das cores, podem levar o aluno a levantar questões e comparações entre as obras.

No que concerne à escala de detalhes, sabemos a influência que a saliência exerce em meio às semioses da linguagem visual. Tanto é que os textos de gêneros multissemióticos disponibilizados no LDP, por vezes, instigam o aluno a investigar e/ou decodificar detalhes que se sobressaem devido ao seu grau de saliência no todo composicional. Dito isso,

observamos na Mona Lisa de Da Vinci sua imagem retratada em primeiro plano, no centro do quadro, cujo rosto acumula maior concentração da luz, sugerindo que o contorno do rosto é a parte mais saliente, com pontos hierárquicos nos olhos e nos lábios. Por outro lado, a Mona Lisa de Basquiat surge em saliência no centro do quadro, de sorriso aberto, em meio a pinceladas que remetem à pichação e ao grafite, em tom vermelho, constituindo, portanto, a parte mais saliente da peça em análise.

Em continuidade à análise de gêneros multissemióticos no contexto artístico-literário, o LDP do Ensino Médio aborda temas inusitados, como o exemplo do texto multimodal 8, FIGURA 36. Neste caso específico, as autoras estimulam o aluno a reconhecer uma função social nas mais diferentes estéticas, favorecendo a análise contextualizada de produções artísticas e textos literários. Em nossa análise, estamos diante do gênero *capa de álbum*, peça multimodal que indica a presença de múltiplas semioses síncronas na cultura do impresso.

Figura 36 – Anjo do sofrimento



Fonte: Vol. II, p.39.

Uma primeira leitura do texto permite ao aluno observar que se trata da capa do álbum *Once*, da banda finlandesa *Nightwish*. De perfil enigmático, a princípio, o texto em análise pode esconder mistérios e provocar curiosidade. Isso leva o aluno a entender que o texto multimodal configura uma unidade de significação cujo autor faz escolhas, direcionando ao seu produto um propósito comunicativo (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 134). Nesse sentido, entendemos que a função social do texto está diretamente associada às descobertas, a questões subjetivas e sentimentais, bem como à interação dos jovens entre si quando se veem

integrados em seu grupo de interesses pessoais.

De perfil multimodal, gêneros dessa natureza, eventualmente, envolvem “atitudes subjetivas (...) socialmente determinadas. Mas estão sempre codificadas como se fossem subjetivas, individuais e únicas” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.129). Assim, entendemos que o direcionamento do uso da imagem no LDP, por exemplo, ajuda a refletir sobre conceitos e usos da linguagem com outros modos semióticos inerentes às mais diversas manifestações culturais, como a música.

Com a intenção de atingir o propósito comunicativo do texto em análise, as autoras do LDP optaram por incluí-lo na seção *Diálogos Literários: presente e passado*. Trata-se da abertura do capítulo correspondente à 2ª Geração do Romantismo, na unidade 3 de Literatura Brasileira (Vol. II). As autoras partem do princípio de que existe um permanente diálogo entre autores e obras artístico-literárias de diferentes tempos e culturas, como pode ser visto nas obras analisadas. Sendo assim, entre os diversos textos multimodais de temas diferentes selecionados por elas, identificam-se, eventualmente, multiletramentos em meio às multissemioses. Uma prova do que afirmamos é a *capa de álbum* em análise, pois identificamos na imagem do *Angel of grief (anjo do sofrimento)*⁵⁸ um tipo de multiletramentos – permite que o leitor revisite a linguagem ultrarromântica do século XIX por meio da música moderna do século XXI.

Nesse sentido, o aluno poderá refletir acerca dos elementos da *capa de álbum* que nos remetem à morte e como essa visão de morte se relaciona com os textos de gêneros multissemióticos que têm essa temática como base. Em termos de elementos visuais, a peça multimodal configura uma composição que pode exercer até mesmo fascínio em alguns grupos de alunos que se sentem atraídos pela temática da morte, principalmente quando envolve separação de duas pessoas que se amavam. Cabe ao professor em sala, conduzir esse estudo da linguagem verbal e visual no texto específico: dividir a turma em grupos, levantar questionamentos, apontar e/ou sugerir indícios de multiletramentos, bem como estimular a identificação das interações entre as múltiplas linguagens.

Sob essa ótica, o arranjo entre as semioses do texto em análise é por si, impactante: apenas duas palavras representam a linguagem verbal. Configurando o título,

⁵⁸ Conhecido no mundo inteiro, *Angel of grief (anjo do sofrimento)* é uma escultura, parte de um monumento localizado em um cemitério na cidade de Roma. Tudo aconteceu em 1894 quando a lápide foi instalada na sepultura do casal William e Emelyn Story. A imagem mostra toda a sua tristeza pela perda de sua esposa, que faleceu pouco antes dele. <https://www.jornalciencia.com/monumento-de-cemiterio-romano-e-conhecido-em-todo-o-mundo-saiba-por-que-sua-historia-e-arrepiante/>

surge a palavra *Nightwish*⁵⁹, que dá nome à banda finlandesa; enquanto *Once*, na posição de texto, faz referência às onze músicas do álbum. Vale ressaltar que, em pesquisa sobre a peça multimodal em análise, verificamos que nenhuma das músicas do álbum recebe o nome “Once”, o que sugere, provavelmente, que o termo seja empregado como força expressiva ou como referência ao contexto musical.

Quanto às semioses visuais, temos a reprodução de famosa estátua debruçada sobre um túmulo – Angel of Grief. Nenhum outro elemento não verbal foi acrescentado à *capa de álbum*, suscitando no leitor ideias voltadas à morte, fim da existência e sofrimento. De fato, a imagem reproduzida assemelha-se à angústia e tristeza, o que impede, tecnicamente, o emprego de tons coloridos que pudessem transmitir luz e alegria. Por este motivo, corroboramos com as ideias de Kress e van Leeuwen (1996) ao afirmarem que o código visual possui formas próprias de representação, constrói relações interacionais e constitui relação de significados, a partir de sua composição. Desse modo, faz-se necessária a compreensão da imagem para entender o sentido do texto multimodal. Dito isso, relacionamos no QUADRO 18, a seguir, os elementos responsáveis pela estrutura do texto em análise:

Quadro 18 – Elementos da figura 36

FUNÇÃO SOCIAL DO GÊNERO	Estética subjetiva na obra de arte
LEITURA MULTIMODAL	SEMIOSSES DA LINGUAGEM VERBAL- Título (<i>Nightwish</i>); Texto (<i>Once</i>)
	SEMIOSSES DA LINGUAGEM VISUAL – Imagem (Túmulo, lápide, anjo); Cores (preto, branco)
SINTAXE VISUAL	Saliência

Fonte: elaboração própria.

Ao mencionarmos as semioses da linguagem verbal, acreditamos que a *capa de álbum* em análise constitui um texto multimodal de relevante expressividade, principalmente porque usa apenas duas palavras para construir o sentido do texto verbal: *nightwish e once*. Além disso, ao sugerir que o aluno pesquise sobre o álbum e a banda em sites da internet, abre-se um espaço para que este investigue também a origem da escultura que inspirou esta peça multimodal. Embora as autoras do LDP não mencionem tal passagem, verificamos que, na escultura, no lugar de “once” está escrito Emelyn Story, ou seja, o nome da esposa

⁵⁹ Em tradução livre: *Nightwish* corresponde a “desejos da noite”, e *Once* corresponde a “uma vez”.

homenageada pelo autor da escultura *Angel of grief*. Nesse sentido, consideramos que, por uma questão funcional e representacional, a banda escolheu essa imagem para a capa de seu álbum, visto que o contexto musical estava intimamente relacionado à interpretação que se fazia em torno da escultura do anjo do sofrimento. Assim, a teoria de Halliday (1985) acerca da LSF pontua acertadamente o que dissemos sobre o texto em análise: tudo que é dito ou escrito aparece em algum contexto de uso, pois a linguagem se desenvolve para satisfazer as necessidades humanas e, de modo funcional e justificável.

Quando nos colocamos no cenário das semioses visuais, percebemos que a articulação entre imagem e cor segue princípios basilares da GDV, pois a figura do anjo simula uma interação, entre ele e a pessoa por quem chora. Na imagem, percebe-se, além dos tons escuros a figura de um anjo, chorando debruçado sobre uma lápide. Juntando-se aos elementos imagéticos que sugerem tristeza profunda – o que caracteriza os textos da 2ª geração do Romantismo, chamada ultrarromântica – mencionamos também a tipografia adotada no título, com o nome da banda, em letras manuscritas que agregam sentido particular ao texto multimodal. Sendo assim, um texto de tal perfil ancora-se na multimodalidade, pelo fato de esta referir-se a processos e artefatos comunicativos que mesclam vários modos ou sistemas de signos (UNSWORTH, 2006). Por assim dizer, a composição imagética reproduz, antes de tudo, uma obra de arte construída em momento de profundo pesar emocional, refletindo o sentimento e a subjetividade por meio da postura e das asas do anjo caído sobre a sepultura.

Em relação à sintaxe visual na escala de detalhes, a saliência na imagem está centralizada na figura do anjo caído, pois, hierarquicamente, representa maior visibilidade do que a lápide. Embora os dois elementos mencionados estejam em primeiro plano na composição da peça multimodal, certamente a atenção do aluno/leitor estará voltada para o primeiro deles. Tanto é que, aqui, o professor pode ajudar o aluno mostrando que, visualmente, o anjo caído com suas grandes asas dá mais ênfase ao sentido do texto, realçando seu propósito comunicativo.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), os multiletramentos fazem parte do nosso cotidiano e exigem sistemas semióticos multimodais que atendam ao potencial de todos os modos representacionais e comunicativos em culturas diversas. Sendo assim, a *reprodução de obra de arte* no LDP, texto multimodal 9, FIGURA 37, adequa-se ao contexto artístico-literário em análise porque enfatiza que a imagem tem um papel relevante nos gêneros multissemióticos dentro e fora da escola, principalmente quando estes migram de uma mídia para outra, neste caso específico da mídia digital para a impressa. O exemplo aqui é a

escultura, obra de arte reproduzida nas páginas impressas do LDP.

Figura 37 – Casulo Perequê



Fonte: Vol.III, p.106.

Sob essa visão, entendemos que a função social do gênero no texto em análise reflete, principalmente, a perspectiva de o aluno – na escola, nas redes sociais, no diálogo com colegas e amigos – poder atualizar o sentido da obra de arte (BNCC, 2018). De certa forma, o LDP propõe um resgate de tendências artístico-literárias a partir de reprodução, reciclagem e adaptação de obras clássicas que, ao receberem uma nova roupagem, aproximam-se dos movimentos alternativos inseridos no universo da arte. E como sabemos, a mesma obra de arte exposta em museu ganha espaço nas mídias digitais e pode migrar para as páginas do LDP.

Na verdade, o gênero multissemiótico *reprodução de obra de arte* aqui exposto envolve a ilustração da escultura e um pequeno texto em linguagem verbal. Essas duas semioses não se subjugam entre si, no entanto a centralização da imagem lhe confere projeção, proporcionando maior interação com o leitor pois, segundo Kress e van Leeuwen (2006), o texto visual cria sentidos diferentes, por meio de suas formas específicas, tornando-o independente. Tudo isso configura uma visada inteligente das autoras ao selecionarem a peça multimodal para o LDP do Ensino Médio, pois proporcionaram à disciplina, de potencial leitura multimodal, amadurecimento na relação entre imagem e escrita.

Nesse sentido, as autoras optaram por inserir o texto multimodal em análise como “leitura de imagem”, na abertura do capítulo 7 (A prosa pós-moderna) que, por sua vez, está inserido na unidade 2 – O pós-modernismo – da parte de Literatura do LDP. Aqui, elas apostam na multimodalidade com o intuito de direcionar o olhar do aluno para os caminhos da leitura multimodal, tendo em vista que as conexões entre as semioses verbais e visuais, desempenham funções diferentes na composição multissemiótica em análise: enquanto o texto verbal explica, a imagem mostra a escultura em si. Em tese, os elementos caracterizadores da composição multimodal ajudam o aluno a compreender conceitos e contextos acerca da prosa moderna, que configura o assunto do capítulo.

Quanto à descrição do gênero *reprodução de obra de arte* em análise, trata-se da escultura *Casulo Perequê*⁶⁰, do designer brasileiro Hugo França. Junto à imagem da escultura, consta o texto verbal escrito pela crítica de design Adélia Borges. Na composição multimodal, o propósito comunicativo tem como meta levar o estudante a refletir acerca da ideia de que os resíduos florestais podem ser transformados e, até mesmo, resgatar parte de sua função original da floresta: acolher, abrigar, proteger os seres que ali vivem. Além disso, podem ser feitas inferências sobre a relação entre o homem e a natureza. Todas essas ideias estão associadas às primeiras leituras do texto, empreendidas individualmente, de forma mais rápida e/ou superficial. Depois disso, a leitura mediada pelo professor no LDP, deve favorecer consideravelmente o aluno em seu contato com movimentos estéticos de diferentes formas semióticas de expressão.

Diante de inúmeras perspectivas de leitura, o LDP ainda oferece, na mesma página do texto multimodal em análise, caminhos para que o aluno, de modo individual ou coletivo, reconheça uma crítica social e ambiental, ampliando a visão de mundo do jovem estudante (BNCC). Trata-se de destacar um conjunto de valores pertinentes à obra de arte em questão que, segundo a crítica Adélia Borges, fez o escultor unir na mesma obra duas características aparentemente incompatíveis: o peso e a gentileza. A primeira delas diz respeito à matéria-prima utilizada, que são grandes pedaços de árvores, os quais atribuem um aspecto “pesado à obra; a segunda, menciona a sensibilidade do artista que impõe a linguagem mais adequada para expressar sua arte.

Como o LDP constitui um exemplo de suporte de gêneros, entendemos que as autoras podem selecionar textos multissemióticos que combinam uma variedade de formas visuais em diferentes situações sociais e com diferentes objetivos, ou seja, as imagens podem

⁶⁰ Do dicionário Houaiss, *Casulo* significa *abrigo, proteção, casca*; *Perequê* significa *situação de alvoroço, confusa, em que há barulho e briga*.

ser desconstruídas e/ou reconstruídas sempre que estiverem passando por um processo de ressignificação, como é o caso da obra de arte *Casulo Perequê*, tendo em vista que o artista reconstrói a partir do que havia sido destruído. Além disso, é preciso considerar que o principal objetivo do LDP é levar o aluno a aprender, daí a seleção de textos de gêneros multissemióticos deve ser pensada para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Um bom exemplo de texto multimodal, no entanto, não envolve apenas uma boa programação visual, muito menos uma correlação entre palavras e imagens (DIONÍSIO, 2005, p.173). Na verdade, as semioses verbais e visuais devem ser igualmente eficientes na constituição do texto. Desse modo, identificamos na *reprodução de obra de arte* em análise um texto verbal que facilita a leitura e compreensão da obra de arte em si, pois fornece ao leitor as informações básicas acerca da imagem. Explicando melhor, entendemos que as duas semioses interrelacionam-se a fim de formarem uma unidade de sentido único.

Ao nos reportarmos às semioses visuais na peça multimodal em análise, temos a escultura *Casulo Perequê*, na cor marrom, dissociada de qualquer outro recurso multissemiótico que lembre a linguagem não verbal. A imagem da obra, no entanto, desperta no leitor sensações, impressões e podem, inclusive, ajudar o aluno a fazer inferências ou elaborar hipóteses acerca dela. Sobre isso, Kress (2003) ensina que o que pode ser feito e dito com imagens é a expressão da realidade, é o recorte do que há e acontece no mundo ao nosso redor. Nesse sentido, a imagem no texto em análise simboliza a capacidade do homem de criar e recriar a realidade. Vejamos, então, a partir do QUADRO 19, a seguir, como elementos verbais e visuais estruturam essa composição multimodal.

Quadro 19 – Elementos da figura 37

FUNÇÃO SOCIAL DO GÊNERO	Conhecimento, apreensão e atualização dos sentidos de obra de arte.
LEITURA MULTIMODAL	SEMIOSES DA LINGUAGEM VERBAL Texto Referência da obra
	SEMIOSES DA LINGUAGEM VISUAL Imagem Cor marrom
SINTAXE VISUAL	Saliência

Fonte: elaboração própria.

No que concerne às semioses da linguagem verbal, destacamos dois pontos de relevância na composição do texto em análise: 1 – a referência de identificação da obra de

arte; 2 – a explicação apresentada acerca dela. Em primeiro lugar, são apresentados o nome do autor, o título da obra, o ano de exposição e a matéria prima com suas respectivas medidas e peso: *FRANÇA, H. Casulo Perequê, 2013, Madeira Ypê, 245 x 320 x 160 cm, 430 kg*. Em seguida, tem-se um pequeno texto verbal atribuído à crítica de design Adélia Borges: *A escolha de pedaços da árvore como matéria-prima é uma tentativa do artista de encontrar uma linguagem que provoque reflexões a respeito da relação entre o ser humano e a natureza*. O posicionamento do texto verbal ocupa o lado esquerdo da composição multimodal – cuja intenção é esclarecer, explicar a obra, configurando dado elemento textual – além disso surge em tipografia de tamanho reduzido, representando uma posição de coadjuvante, o que, de certa forma, é compreensível pelo fato de não fazer parte da obra de arte em si, mas de explicá-la.

Sob essa ótica, as semioses da linguagem verbal contribuem para “suavizar” as formas perfilhadas pela mão do artista, tendo em vista que, a princípio, a escultura representa algo rústico, bruto. Assim, podemos observar que o texto escrito, aqui, é no mínimo, funcional. Na passagem “A escolha de pedaços de árvore como matéria-prima ...”, identificamos uma instanciação para que o leitor aproxime texto e imagem, apontando para as escolhas linguísticas feitas de acordo com o contexto, como os termos “linguagem, reflexões, ser humano e natureza”. Explicando melhor, entendemos que essas representam palavras-chaves para o sentido do texto. Segundo Halliday e Mathiessen (2004), o falante é influenciado pelo contexto da interação, aparelhando as funções da linguagem sob a ótica do que é dito, para quem é dito e de que modo. Assim, entendemos que “o dito”, ou seja, o texto verbal, surgiu depois da imagem e, de certa forma, expõe um ponto de vista baseado em escolhas linguísticas subjetivas, mas funcionais na constituição do gênero multissemiótico *reprodução de obra de arte*.

Na perspectiva das semioses da linguagem visual, tem-se em vista uma escultura construída por meio de resíduos florestais, restos de árvores. Na apresentação do formato, Hugo França utilizou, principalmente, as raízes da árvore, em cuja forma final observamos um tronco vazado com raízes polidas. Nesse ponto, relacionamos entre si os dois termos que constituem o título da obra: *casulo* (abrigo) e *perequê* (confuso), os quais povoam o imaginário do artista em sua ideia de ressignificar os restos de árvores, recuperando sua função de proteção aos pequenos seres da floresta; por outro lado, existe um processo caótico de destruição da natureza em nome do “progresso e das necessidades humanas” que, por sua vez, representam uma imagética desordenada na tentativa de reconstrução do tronco de árvore em seu estado natural.

Corroborando com a ideia de emergência visual defendida por Kress (2004), entendemos que a imagem presente nessa peça multimodal – embora também tenha sido exposta em mídia digital (www.inhotim.org.br/blog/natureza-que-renasce) – estimula as relações sociais quando direcionada pelas páginas impressas do LDP, pois favorece ao aluno refletir acerca do uso da linguagem em meio às novas formas de letramento e de multiletramentos, as quais podem conectar pessoas, objetos e definir critérios de construção do significado. Nessa construção, percebemos, inclusive, que a cor marrom – importante elemento visual da multimodalidade – contribui com a produção do sentido do texto, pois recupera a materialidade dos troncos de árvores na floresta pelo tom da cor, que pode ser associado ao estado natural de um tronco de árvore.

Quando nos referimos aos recursos não verbais da imagem e da cor, compreendemos seu destaque na escala de detalhes da sintaxe visual. Aqui, a saliência “salta aos olhos” do leitor como o aspecto palpável ao primeiro olhar no texto. Trata-se de uma combinação entre imagem e cor, na qual um novo elemento é agregado: o brilho do tronco, gerado pelo polimento que o artista conferiu à peça. Explicando melhor, dizemos que o artista estabeleceu articulações secundárias entre os elementos ao polir raízes e tronco, determinando a projeção da imagem no gênero multissemiótico *reprodução de obra de arte*. Ademais, os recursos visuais ocupam o plano de frente como um todo, conferindo cor, brilho e nitidez à ilustração da obra de arte.

7.2.4 Contexto de estudo e pesquisa

No contexto de estudo e pesquisa, observamos que as autoras do LDP buscam instigar a curiosidade intelectual, bem como o avanço nos estudos do aluno do Ensino Médio, conforme os princípios da BNCC (2018). Sendo assim, buscam aplicar aqui gêneros multissemióticos capazes de agregar informações, resultados, números e outros recursos textuais a imagens que desempenham papéis antes exercidos apenas pela linguagem verbal. Nesse aspecto, a multimodalidade revela um potencial que vai desde a descrição dos recursos multissemióticos até a produção de significados, incluindo a interação entre as diferentes mídias em que o texto é publicado, seja digital ou impressa.

A esse respeito, vemos que o LDP, como um dos principais suportes de gêneros na comunidade escolar, favorece o desenvolvimento de habilidades relacionadas à divulgação científica, priorizando a leitura e a produção de textos. Para tanto, a maioria dos textos multimodais da coleção em análise destacam-se pela coerência entre elementos verbais e

visuais na elaboração da mensagem do texto. Como ilustração, mencionamos a iconografia nas amostras do contexto de estudo e pesquisa, pois observamos que o contato com essas imagens atrai a atenção dos alunos, promovendo um exercício constante de leitura de diferentes gêneros que funcionam como gatilho para debates em grupo e práticas da oralidade.

Além disso, ao nos reportarmos ao contexto de estudo e pesquisa, identificamos grande número de gêneros que circulam em todos os campos de atuação. Isso ocorre devido à busca – primeiro do autor do texto; segundo do leitor – por informações, relações, e associações entre semioses verbais e visuais, ferramentas capazes de produzir um todo significativo na articulação entre as diversas áreas de interesse dos estudantes, seja por meio de escolhas individuais ou projetos coletivos desenvolvidos pela comunidade escolar.

Nesse sentido, encontramos em meio aos exemplos de gêneros multissemióticos no contexto de estudo e pesquisa, o texto multimodal 10, FIGURA 38. Trata-se do gênero *Chamada para reportagem de capa*, cuja publicação original foi veiculada em mídia impressa, na Revista Galileu. Neste caso, o texto em análise foi apresentado, a princípio, no sumário da revista, como resultado de análise investigativa acerca do uso da internet. Sua migração para o LDP deve-se à contribuição que o texto de divulgação científica proporciona ao leitor/aluno do Ensino Médio, no sentido de ampliar o conhecimento do aluno sobre o uso excessivo das mídias digitais, que podem trazer consequências danosas ao cérebro – segundo os resultados das pesquisas.

Figura 38 – Revelações sobre o uso da internet



Fonte: Vol.I, p.215.

Sob essa perspectiva, o LDP busca direcionar o jovem estudante a apreciar o

contexto de produção, utilizando os estudos sobre os gêneros de divulgação científica. Aqui, as autoras têm em mente fazer que o aluno dê prosseguimento ao estudo de gêneros contemplados desde os últimos anos do Ensino Fundamental II, como infográfico, debate, mesa-redonda entre outros. É uma forma de o aluno do Ensino Médio envolver-se, literalmente, com as situações de produção do gênero (BNCC, 2018), uma vez que, em anos anteriores, sua participação limitava-se às situações de leitura e/ou escrita.

Dito isso, entendemos que a função social do gênero em análise vai além da simples informação e da curiosidade que um tema dessa natureza inspira no leitor. Na verdade, existe aqui uma trilha de multiletramentos com descobertas inusitadas acerca do acesso à internet, referentes a todo e qualquer internauta. Conforme Street (2012, p. 73), “os multiletramentos estão associados a formas múltiplas de letramento, como o letramento da internet, o letramento visual”, causando impacto na rotina das pessoas e vêm remodelando consideravelmente o perfil do leitor e do escritor na atualidade.

De fato, o gênero multissemiótico *chamada para reportagem de capa* reflete as ideias de Kleimann (2005, p. 49), ao afirmar que “a imagem se tornou uma forma de comunicação e expressão muito poderosa”. A imagem constitui, portanto, um recurso semiótico relevante para que o aluno possa ler, interpretar e posicionar-se como sujeito livre, apto a contribuir para mudanças sociais. Nesse sentido, Kress (2010) se posiciona favorável às mudanças que os textos de perfil multimodal vêm sofrendo graças ao universo das comunicações, que se atualiza frequentemente por meio da tecnologia.

Neste caso específico, o gênero multimodal em análise foi selecionado pelas autoras para compor a parte de gramática do volume I da coleção do LDP. Trata-se de estratégia de distribuição do conteúdo, desenvolvida por elas, cuja iniciativa prioriza atividades de leitura e escrita em torno das ideias do texto. Vale ressaltar que o texto está disponível na última unidade de gramática, fechando a seção de atividades, cujo propósito comunicativo é levar o aluno do Ensino Médio a refletir sobre os conceitos apresentados e deles se apropriarem, aprendendo na prática a reconhecer de que modo os aspectos discutidos contribuem para a construção do sentido do texto.

Diante da concepção da multimodalidade, a página multimodal em análise apresenta uma dinamicidade em relação à abordagem do conteúdo ao mesclar as semioses verbais e visuais entre si, encaminhando o leitor da revista à página da reportagem, e o aluno ao debate interativo em sala de aula. Dito isso, entendemos que textos postados em mídia impressa e, paralelamente, na internet podem migrar para o LDP com o intuito de atingir o universo do aluno, devido a sua imersão na linguagem virtual. E é exatamente esse

movimento, essa troca entre as mídias que, ao acionar as novas tecnologias, abre espaço para os multiletramentos. Pois, de acordo com Rojo (2012), em meio à multimodalidade, os multiletramentos são “interativos e colaborativos”.

Segundo Kress e van Leeuwen (2006), a composição imagética do texto sempre vai chamar a atenção para a produção de sentido, a partir da seleção dos elementos visuais atestando, assim, o envolvimento do leitor/aluno com a materialidade da mensagem do texto, a qual subjuga tanto as semioses verbais quanto visuais. Além disso, entendemos que na leitura do gênero *chamada para reportagem de capa*, o aluno pode ser levado a analisar o sentido das múltiplas semioses presentes em um arranjo textual, percebendo como a multimodalidade é inerente à toda prática de linguagem que ocorre por meio do texto (DIONÍSIO, 2011).

Nesse sentido, o texto multimodal em análise surge no LDP com um visual impactante ao primeiro olhar; à medida que o leitor ajusta o escopo e realiza uma segunda leitura, identifica-se em seu processo descritivo uma composição multimodal que tem, também, como propósito comunicativo alertar o estudante acerca dos prejuízos decorrentes do excesso de uso da internet. Vale destacar que o aluno do Ensino Médio, como protagonista de seu tempo, é estimulado a refletir sobre a mensagem do texto, bem como desenvolver estratégias necessárias para afastar-se de conteúdo fantasioso, como as “fake news” propagadas por criadores de mídia digital que vão de encontro à realidade social em que o jovem está inserido.

Assim, a página multimodal aqui está associada tanto à GSF quanto à GDV, mostrando que enquanto a primeira está para um sistema de significações em um contexto mais geral (HALLIDAY; HASAN, 1989) a segunda está para um sistema complexo de contexto mais específico (KRESS; VAN LEEUWEN, 2000). Explicando melhor, o texto multissemiótico em si constitui um exemplo de como o sistema de linguagem e o de imagem dialogam, considerando os aspectos fundamentais da estrutura do texto, que sinalizam caminhos de leitura no LDP para o aluno do Ensino Médio.

A princípio, a linguagem verbal no texto em análise representa a relevância do contexto sociocultural para o estudo do gênero. Segundo a LSF, cada texto tem sua organização que permite sua compreensão, de acordo com os objetivos previamente definidos. Dessa forma, o autor do texto multimodal em análise aplicou as semioses da linguagem verbal dentro da perspectiva funcional da língua, a fim de levar sua mensagem ao leitor de forma coerente, construindo significados cujas partes são organizadas para atingir seus objetivos e contexto – citamos, como exemplo, o texto que aparece em resposta à pergunta do título:

Internet emburrece? Na verdade, o texto que surge como resposta não atua diretamente na pergunta do título, mas direciona o leitor à página da revista na qual pode ser encontrada toda a pesquisa cujos dados e resultados confirmam o questionamento *Internet emburrece?*

Sob essa perspectiva, entendemos que as semioses da linguagem verbal e visual, aqui, unem-se na defesa de uma ideia, baseada em pesquisas, que vão de encontro ao jogo de interesses da mídia que, por sua vez, pode afetar grupos de leitores de idades variadas, incluindo o jovem estudante ainda inexperiente. Vejamos, então, no QUADRO 20 a seguir, como elementos verbais e visuais foram estruturados na peça multimodal em análise:

Quadro 20 – Elementos da figura 38

FUNÇÃO SOCIAL DO GÊNERO	Informar/atualizar sobre o poder da internet
LEITURA MULTIMODAL	SEMIOSSES DA LINGUAGEM VERBAL - Título - Texto
	SEMIOSSES DA LINGUAGEM VISUAL - Imagem - Cores laranja e preto
SINTAXE VISUAL	Saliência

Fonte: elaboração própria.

Ao nos reportarmos às semioses da linguagem verbal, observamos que a peça multimodal em destaque no LDP leva o aluno a entender que a reportagem versará sobre a possibilidade de o uso da internet comprometer ou não nossa capacidade intelectual. Isso ocorre devido ao questionamento do título: *Internet emburrece?*, sugerindo que o texto a seguir adianta uma informação decorrente de estudos e/ou pesquisas em torno do uso prolongado da internet. Sendo assim, podemos entender que o título não afirma nem contesta o assunto ou resultados de pesquisa, mas tende a atrair o aluno, levando-o a buscar mais sobre o tema, visto que as mídias digitais, as ferramentas tecnológicas costumam atrair a atenção do jovem estudante com frequência, em todas as instâncias da informação.

Nesse sentido, a *chamada para reportagem de capa* configura amostra de texto multissemiótico cuja linguagem verbal foi selecionada pelo autor em dois pontos específicos, de modo a atingir seu propósito comunicativo: 1 – questionamento do título *Internet emburrece?* 2 – assertiva do texto *Cientistas dizem que dezenas de janelas abertas no computador, acessos frenéticos a e-mails e twitter sem parar estão mudando a maneira que o nosso cérebro funciona*. A esse respeito, a GSF aponta que a linguagem é uma rede sistêmica e oferece ao produtor do texto diversas possibilidades de escolhas do sistema linguístico.

Dessa forma, podem ser feitas escolhas dentro de um determinado contexto, inclusive, projetar o envolvimento do leitor, em uma estimativa do alcance das ideias de uma pesquisa sobre o uso excessivo da internet. Sob essa ótica, as autoras do LDP, ao selecionarem o texto multimodal específico, favorecem as práticas de linguagem no contexto de estudo e pesquisa experimentadas pelo aluno do Ensino Médio, tendo em vista que este, ao ler um texto dessa natureza, pode fazer escolhas e assumir posições conscientes acerca do tema.

No que concerne às semioses da linguagem visual, destacamos os recursos da imagem e da cor como formadores do cenário multimodal. A porção imagética do gênero multissemiótico *chamada para reportagem de capa* distingue um balão de pensamento – que toma quase toda a dimensão da peça multimodal – onde está inserido o numeral 38 que, aqui, constitui elemento visual, para o qual foi atribuída posição de destaque. Por assim dizer, corroboramos com as ideias de Vieira e Silvestre (2015) em referência à “imagem da palavra”, ou seja, a publicidade “abriu portas” e inovou no discurso multimodal incluindo desde a variação de fontes até novos tipos gráficos. Na verdade, o numeral mencionado faz referência à página da revista em que o leitor vai encontrar a principal reportagem, ou seja, aquela que consta na capa da revista. Toda a visibilidade atribuída ao balão de pensamento associado ao numeral 38 faz, na verdade, parte do pensamento de uma pessoa – provavelmente, mulher – de quem se vê uma pequena parte do perfil: cabelos castanhos e mão em punho cerrado, onde se percebe um anel no dedo anelar.

Outrossim, nas perspectivas das semioses da linguagem visual, a cor, o traço e a imagem fortalecem o nexos entre os diversos recursos semióticos, favorecendo os caminhos da leitura multimodal. Pensando assim, reconhecemos no texto em análise a expressividade da cor laranja na composição textual, uma vez que o tom alaranjado adotado revela energia e/ou vibração. Em tese, de acordo com Kress (2010), o discurso das cores está ligado a questões culturais, e faz com que o leitor interprete primeiro o discurso da cor para depois manifestar seu pensamento. Portanto, as cores laranja e preto se alternam na imagem por uma questão de facilitação e coerência de localização do texto verbal, compondo um contraste entre si, pois o laranja vibra, enquanto o preto esmorece. De acordo com nossas impressões, a cor laranja do texto multimodal transmite ao aluno, por meio do LDP, uma atmosfera quente e arrojada, a qual serve como pano de fundo para a mensagem veiculada pelo autor.

Quanto à escala de detalhes na sintaxe visual, a saliência representada na cor laranja e no numeral 38 atraem a atenção do aluno/leitor para os pontos determinantes do sentido do texto, quando se trata de recursos visuais. Como mostram Kress e van Leeuwen (2006), o tamanho, a cor, o contraste e o posicionamento em primeiro ou segundo plano

compõem estratégias fundamentais para destacar um elemento, em detrimento de outro. No texto em análise, o objetivo do autor é conduzir o leitor à página em que se encontra o texto resultante da pesquisa científica para que este, a partir daí, possa ampliar seus conhecimentos após a realização da leitura.

Com base nessas considerações, ressaltamos que o enfoque da saliência aqui comentada refere-se à perspectiva do autor e do leitor do texto, tendo em vista que, para ambos, tanto a exploração do tamanho do numeral 38 quanto da cor laranja são visualizados em primeiro plano em relação aos demais componentes da imagem. Embora a cor preta da plaquinha que indica a *capa* também direcione o olhar do leitor, entendemos que ela é visualizada em segundo plano no conjunto imagético. Assim, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a saliência, no texto em análise, sugere diferenças entre o tamanho e o formato da tipografia, bem como entre as cores, estabelecendo uma hierarquia entre os elementos que devem guiar o movimento dos olhos do leitor.

A fim de arrematar nossas considerações acerca do gênero multissemiótico *chamada para reportagem de capa*, reportamo-nos à função social do gênero. Entendemos que as amostras de textos pertinentes ao contexto de estudo e pesquisa no LDP do Ensino Médio esperam do aluno algo maior do que a participação expressiva e crítica nas diversas práticas sociais (BNCC, 2018). Afinal, a leitura “abre portas” para o mundo em todos os aspectos e, quando se está diante de construções multimodais, estas ajudam o leitor a decodificar uma mensagem mais facilmente – no caso do LDP, em sala de aula, com ajuda do professor, o aluno terá mais facilidade em decodificar as conexões entre linguagem verbal e visual.

Segundo as concepções de Kress e van Leeuwen (2006) acerca do fenômeno da multimodalidade, julgamos que a leitura dos gêneros multissemióticos no LDP deve estar – quando possível – voltada para os multiletramentos, bem como deve considerar a multimodalidade envolvida na produção de sentido. Sendo assim o *Cartaz* no LDP, texto multimodal 11, FIGURA 39, adequa-se ao contexto de estudo e pesquisa porque aborda aspectos relevantes por meio de recursos multissemióticos que – além de serem resultantes de investigação científica – invariavelmente, estão presentes no cotidiano do aluno/leitor, como o hábito de “andar de bicicleta”.

Figura 39 – Andar de bicicleta é a solução



Fonte: Vol.II, p.334. Disponível em <http://www.blogdasaude.com.br/saude-cultural/2012/03/07/veja-como-a-bicicleta-e-usada-ao-redor-do-mundo>>. Acesso em 19fev.2016.

Nesses termos, o gênero multissemiótico em análise contribui para estimular o uso de meios de transporte que tenham menor impacto ambiental. Corroborando com essa ideia, as autoras do LDP – em uma visada estratégica – selecionaram o texto multimodal, cuja função social favorece a adesão individual e/ou coletiva de meios de transporte alternativos, no caso específico, a bicicleta. Essa ideia vai ao encontro das práticas cidadãs, acionadas aqui por meio dos resultados de estudos e pesquisas sobre demandas das grandes cidades e suas superpopulações.

Diante das manifestações multimodais que visualizamos no texto, chamou-nos atenção a iconografia adotada pelo autor em referência a grandes cidades ao redor do mundo. Isso ocorre porque as representações realizadas por meio das imagens e das cores, por exemplo, aproximam mais o discurso da linguagem verbal da realidade (SILVEIRA; SILVESTRE, 2015). Kress e van Leeuwen (2006), por sua vez, alinhados à GSF de Halliday (1978) acreditam que os significados são construídos por agentes do discurso, de modo intencional e por meio de multissemioses específicas para cada ideia, cada mensagem e função do gênero multissemiótico. Para tanto, um texto dessa natureza justifica o propósito comunicativo do autor ao emblematizar uma atividade trivial – andar de bicicleta – transformando-a em uma solução para a mobilidade urbana de grandes metrópoles ao redor do mundo.

A fim de envolver o aluno no contexto de estudo e pesquisa, as autoras optaram

por apresentar o gênero multissemiótico *cartaz* na parte de produção de texto do volume II da coleção em análise. Trata-se do capítulo 27, da unidade 8, cujo tema versa sobre argumentação. Na verdade, o gênero abordado no capítulo é carta aberta e, para concluir o estudo do gênero, as autoras sugerem, em atividade, a produção de uma carta aberta ao prefeito da cidade, em que o aluno argumente em favor da construção de ciclovias. Para direcionar o estudante na construção de sua argumentação, elas expõem, paralelamente, outros gêneros sobre a utilização da bicicleta – todos multissemióticos, como cartaz, infográfico, listas, sites – que exercem a função de textos motivadores e/ou orientadores.

Já a respeito da linguagem verbal no *cartaz* em análise, corroboramos com a teoria de Halliday (1985, p. 101), em sua GSF, ao dizer “Possibilita aos seres humanos construir uma imagem mental da realidade para dar sentido a sua experiência (...)”⁶¹. Na verdade, entendemos que as práticas discursivas cooperam – de modo funcional – com a reconfiguração dos gêneros discursivos, motivadas pela tecnologia e pela multimodalidade. De fato, a página multimodal, neste caso específico, constitui uma amostra de como as semioses da linguagem verbal contribuem para aproximar o leitor/aluno dos efetivos estudos e pesquisas que viabilizam sua participação nas transformações de sua cidade e/ou comunidade.

Por esse motivo, ao considerarmos a linguagem como um dispositivo de significados, reconhecemos a influência do contexto de situação sobre a produção do texto, tendo em vista que o autor estabeleceu escolhas consideradas adequadas para o propósito comunicativo (HALLIDAY; HASAN, 1985), como o emprego de linguagem informativa distribuída em pequenos textos criados pelo contexto. Aqui, o LDP insere o aluno no amplo contexto de cultura que, por si, envolve a situação pontual sobre a importância de pedalar, andar de bicicleta. Para tanto, a intenção comunicativa é apontada a partir do momento que o autor do *cartaz* em análise optou por apresentar os resultados de pesquisa sobre o uso da bicicleta em pequenos trechos, os quais situam o leitor em relação a números, dados estatísticos e valores balizadores da produção textual do aluno do Ensino Médio.

Associados à linguagem verbal, os elementos visuais são capazes de incorporar e promover mudanças na composição do texto. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), assim como as estruturas linguísticas, as visuais marcam interpretações peculiares sob a ótica da experiência e interação social. Nesse sentido, o gênero multissemiótico em análise favorece a leitura produtiva a partir da abordagem do tema – andar de bicicleta – que, embora seja uma atividade pertencente à cultura global, o autor não contempla, em termos imagéticos, a cultura

⁶¹ It enables human beings to build a mental Picture of reality to make sense of their experience (...) (HALLIDAY, 1985, p. 101)

local. E é neste ponto específico, que as autoras do LDP lançam mão do protagonismo do aluno para que este receba as condições teóricas e práticas para lidar adequadamente com os textos multimodais da atualidade (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 23).

Sob essas circunstâncias, o avanço da linguagem multimodal está vinculado às inovadoras práticas sociais e se afasta cada vez mais da visão reducionista da linguagem, voltada apenas para a fala e a escrita. Dito isso, verificamos no *cartaz* em análise a evolução que o jogo imagético proporciona à construção do sentido do texto quando incorpora semioses diferentes na elaboração da mensagem. Aqui, o autor favoreceu os elementos visuais ao empregar ilustrações características das grandes cidades mencionadas no texto verbal, o que pode levar o aluno a buscar mais conhecimentos acerca de cada um desses lugares – seu povo, sua cultura, seus costumes – e envolver-se em projetos de mobilização urbana em sua cidade.

Em se tratando do contexto de estudo e pesquisa, o LDP influencia o aluno a construir o conhecimento científico em diversas áreas diferentes (BNCC, 2018). Isso se deve porque o aluno é levado a realizar atividades de leitura e escrita em meio a diversos gêneros multissemióticos cujos objetos estejam relacionados a áreas diferentes, como ciências, matemática, história, entre outras. São situações que redimensionam o propósito comunicativo, uma vez que o aluno é incentivado a pesquisar e analisar temas, refletir, selecionar informações, além de fazer uso da linguagem verbal e de outras semioses pertinentes à construção do sentido do texto em pauta. Vejamos, então, a partir do QUADRO 21, a seguir, como elementos verbais e visuais constituem esse gênero multimodal:

Quadro 21 – Elementos da figura 39

FUNÇÃO SOCIAL DO GÊNERO	Incentivar o uso de meios de transporte de baixo impacto ambiental e minimizar problemas de mobilidade urbana.
LEITURA MULTIMODAL	<p>SEMIOSSES DA LINGUAGEM VERBAL- Título, texto e nomes das cidades.</p> <p>SEMIOSSES DA LINGUAGEM VISUAL- Ilustrações representativas das cidades, ciclista, bicicleta, cores (vermelho, amarelo, azul e preto).</p>
SINTAXE VISUAL	Saliência

Fonte: elaboração própria.

No que diz respeito às semioses da linguagem verbal, observamos, em primeiro lugar, o título do texto “*Algumas das melhores cidades para se andar de bicicleta*”, em que o autor revela a temática da pesquisa sob uma perspectiva global, ou seja, o hábito de andar de

bicicleta nas cidades mencionadas foi construído ao longo do tempo, passando de uma geração a outra, até tornar-se parte cultural do local. Em seguida, para cada cidade mencionada como resultado dos estudos e pesquisas, o autor associou um pequeno texto verbal cuja informação veiculada reflete curiosidades acerca do hábito de pedalar local. Dessa forma, entendemos que as seis cidades mencionadas se destacam em relação ao montante pesquisado, o qual não é revelado pelo autor. Entendemos que a cidade Amsterdã, que constitui o primeiro lugar nos resultados, é mundialmente conhecida como a capital das bicicletas, superando em até quatro vezes, o número de carros⁶². Dito isso, o *cartaz* em análise, a partir daí, segue uma demonstração de pequenos textos relacionados aos resultados e aos lugares pesquisados, sempre de acordo com o perfil do lugar e o significado que este preserva sobre o hábito de pedalar.

No que concerne às semioses da linguagem visual, observamos em primeira instância, a forma simétrica utilizada pelo autor para disponibilizar os elementos não verbais que ajudam o aluno do Ensino Médio a trilhar os caminhos da leitura multimodal no texto em análise. Trata-se de uma estratégia de *layout* em que toda a visibilidade é direcionada a todas as imagens ao mesmo tempo. Sendo assim, compreendemos o conceito de dimensão composicional sugerido pela GDV, uma vez que aqui são usados termos precisos – linhas, formas, cores – para criar imagens representativas de grandes cidades mundialmente conhecidas. Por assim dizer, as cores vermelho, amarelo e marrom são, especificamente, relacionadas à imagem original, retratando a iconografia de cada uma dessas cidades, seja o casario em Amsterdã, a Igreja Sagrada Família em Barcelona, a Torre Eiffel em Paris, ou o por do sol em Portland.

Além disso, a tarja vermelha que expõe o nome das cidades em tipografia na cor branca confere um ligeiro contraste à ilustração, de cor preta, de um ciclista passeando de bicicleta em cada um desses lugares. Em tese, o autor reconhece o papel crucial que os elementos visuais desempenham a fim de contextualizar questões sociais e culturais no texto multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Sendo assim, entendemos que o LDP expõe gêneros multissemióticos com o intuito de revelar para o aluno que, no texto multimodal, a parte visual pode ter ações e conceitos representados em uma série de imagens – como essas do texto em análise, que representam a mesma ação de andar de bicicleta em cidades diferentes. Vale ressaltar que o aluno, ao analisar o *cartaz*, pode sentir-se atraído pelas imagens, pela construção do sentido do texto e pelos resultados da pesquisa, adotando, assim,

⁶² <https://conexoplaneta.com.br/blog/amsterdam-a-cidade-das-bicicletas/>

postura afirmativa na defesa do meio de transporte de baixo impacto ambiental.

Ao nos reportarmos à escala de detalhes na sintaxe visual, percebemos que a saliência, aqui, configura um quadro de análise que atrai a atenção do aluno para pontos categóricos na composição da imagem. Em primeiro lugar, esses pontos são simetricamente alocados, de modo a deixar todos os ícones imagéticos em evidência, e de modo equilibrado. Sendo assim, a saliência está, principalmente, nos símbolos e nas cores representativas das cidades, pois as ilustrações – associadas aos textos verbais – complementam as informações que o autor assinala como pertinentes à divulgação do tema do texto que, por sua vez, poderia ser uma resposta à pergunta: por que pedalar?

Em segundo lugar, a saliência é caracterizada pela estrutura que constitui a imagem e o texto, ou seja, nessa composição multissemiótica, o autor conduz o leitor a identificar uma característica saliente na imagem – a pessoa andando de bicicleta – citando no texto verbal a razão por que ela está lá. Nesse sentido, a saliência da imagem ajuda o leitor a identificar caminhos de leitura simples em imagens mais complexas, pois traça um trajeto por meio dos elementos visuais, explicando por que os olhos do leitor devem seguir tal caminho.

De acordo com Vieira e Silvestre (2015), a nova realidade social requer um reestruturamento dos multiletramentos em todas as modalidades de comunicação. Pensando assim, entendemos que o LDP funciona como um portal para a introdução de diversos textos de gêneros multissemióticos no processo de ensino e aprendizagem do aluno do Ensino Médio. Como exemplo, temos o texto multimodal 12, FIGURA 40, que constitui amostra do gênero textual *Reportagem científica*, o qual está inserido no contexto de estudo e pesquisa por apresentar perfil condizente com temas de grande impacto na vida do povo brasileiro. Nesse contexto específico, o texto multimodal em análise foi publicado a princípio nas páginas impressas e digitais da revista *Veja*, apresentando tema de repercussão mundial – versando sobre a preservação do meio ambiente – abrangendo os diversos campos de atuação social (BNCC, 2018).

Figura 40 – Reciclagem é vida!



Fonte: Vol.III, p.301.

Nesse sentido, o texto multissemiótico ora apresentado configura o resultado de um estudo de novas técnicas e teorias da linguagem para fazer face à leitura cada vez mais visual, devido ao grande número de imagens que dominam as práticas sociais em espaços públicos e privados. Por assim dizer, as autoras do LDP exercem um papel fundamental na seleção de textos que incorporam múltiplas semioses a fim de desenvolver as competências dos alunos nos multiletramentos. Dito isso, entendemos que a exploração das semioses verbal e visual na construção desta peça multimodal proporcionou resultados satisfatórios na condução da matéria da *reportagem científica*, pois divulga elementos suficientes – informações, dados, imagens – para incitar a curiosidade intelectual do aluno, inserindo-o no campo das descobertas da ciência e pesquisa.

Sob essa ótica, entendemos que a função social do gênero em análise é formar opiniões, além de apresentar, por meio da linguagem verbal, uma série de dados e informações acerca do assunto pesquisado e analisado – reciclagem de lixo. Além disso, os elementos que compõem o quadro visual contribuem para a construção do sentido do texto ao retratar a dura realidade da atividade de reciclagem de lixo.

Segundo as ideias de Kress e van Leeuwen (2006), para a elaboração de um texto multimodal, os recursos semióticos podem incluir tudo que pode ser feito em diferentes formas, articulando os diferentes significados sociais e culturais de cada elemento representado. A dupla de linguistas explica exatamente o que se pode ver no texto em análise: a composição envolve um complexo jogo entre linguagens, nas quais se destacam escrita, imagem, elementos gráficos, enquadramento, cores, com predominância de uma ou de outra semiose, de acordo com a finalidade de comunicação. Além disso, um texto dessa natureza beneficia o aluno do Ensino Médio quanto ao desenvolvimento de uma autonomia de estudo e reflexões (BNCC, 2018) acerca de questões relacionadas à preservação ambiental.

Assim como os demais campos de atuação social, o contexto de estudo e pesquisa amplia a participação dos estudantes em projetos sociais voltados para toda a comunidade escolar, e o LDP tem uma parcela de colaboração com a inserção desses jovens em práticas de linguagem diversificadas, principalmente, por meio do gênero textual multissemiótico. Pensando nisso, as autoras elegeram, para apresentar a *reportagem científica*, a parte de produção de textos, do volume III da coleção em análise. Trata-se do capítulo 18, da unidade 7, cujo tema versa sobre exposição – capacidade de organizar e apresentar informações de modo claro e coerente. Na verdade, o gênero textual principal do capítulo é o relatório, e as autoras adicionam outros textos de gêneros diferentes, multissemióticos ou não – infográfico, charge, tirinha, reportagem – a fim de facilitar a compreensão dos jovens sobre o objeto de pesquisa.

Sob essas circunstâncias, observamos que a linguagem verbal no texto em análise prioriza a perspectiva funcional da linguagem, tendo em vista que a parte escrita está vinculada ao uso e ao contexto pertinente ao universo da preservação ambiental, pois o texto é construído por meio de termos como plástico, lixo, planeta, biodegradáveis, entre outros que conferem veracidade ao tema explorado na composição multimodal *reportagem científica*. Nesse sentido, entendemos que toda a linguagem empregada na construção do sentido do texto está voltada para as práticas sociais cotidianas, de acordo com as necessidades dos falantes – onde situamos o aluno do Ensino Médio – que precisam tomar conhecimentos dos dados e informações apresentados no texto, como porcentagem de latas recicladas, quantidade

de empregos gerados na atividade, entre outros.

Nesse aspecto, o autor da *reportagem* em análise situa a linguagem verbal no ambiente necessário para seu entendimento, revelando ao leitor que o texto se desenvolve no contexto de situação, cuja configuração corresponde à natureza da ação social (estudos sobre reciclagem de lixo) e seus objetivos de curto prazo (reciclagem de plástico e papel) e longo prazo (alternativas biodegradáveis). Dessa forma, percebemos que a intenção comunicativa do texto está voltada para a demonstração dos resultados de estudos e pesquisas materializados pelos dados quantitativos – 1 tonelada, 200.000 empregos, 1,5 milhão, 700 milhões, 200 bilhões – e percentuais – 5% da energia, 87% das latas, 40% das garrafas. Por assim dizer, a linguagem tem a capacidade de criar significados por meio da representação do mundo, transmissão e expressão de ideias (HALLIDAY; HASAN, 1989).

Ao nos reportarmos aos recursos visuais do gênero multissemiótico em análise, corroboramos com as ideias de Vieira e Silvestre (2015) de que todos os elementos provenientes dos sistemas semióticos nos textos multimodais podem ser analisados e interpretados de acordo com sua contribuição para a peça textual. Pensando assim, entendemos que as semioses visuais, no texto em análise, se enquadram no conceito de que a linguagem multimodal pressupõe a capacidade de “ver” e “compreender” um fenômeno como representante do outro, ou seja, o visual representa o escrito, e vice-versa. Dito isso, completamos justificando que não há uma separação entre os dois modos, visto que ambos são representativos na construção do sentido do texto. Assim, citando Saussure, consideramos que a capacidade de relacionar expressão e conteúdo é condição inerente à linguagem em si, seja verbal ou não verbal.

Em diálogo com a ideia acima, Kress e van Leeuwen (2006) concebem a paisagem semiótica da comunicação visual como responsável por transformações na leitura multimodal, uma vez que os gêneros textuais multissemióticos devem ser lidos e interpretados a partir da conjunção entre os modos. Como exemplo, a imagem da *reportagem científica* em análise possui significado próprio, que precisa ser identificado, lido e interpretado para que o leitor possa compreender as implicações discursivas entre as semioses verbal e visual. Por assim dizer, entendemos que o autor da amostra multimodal selecionou escrita e imagem com o objetivo específico voltado para o contexto social em que ele está inserido, pois nesse mesmo contexto encontram-se os signos – imagem, cor, escrita, enquadramento, entre outros – representantes do processo de criação da mensagem que, por sua vez, é parte da vivência e experiência social do autor.

Nesse sentido, o LDP viabiliza o desenvolvimento de habilidades relacionadas

ao contexto de estudo e pesquisa a partir do momento que o aluno participa efetivamente do estudo de gêneros multissemióticos, principalmente aqueles que envolvem a articulação entre áreas distintas, como a *reportagem científica* em análise, que integra disciplinas como português e ciências. Para tanto, as autoras do LDP procuraram diversificar os gêneros multimodais apresentados no capítulo 18 (volume III) por exemplo, que aplicam diversos recursos multissemióticos a fim de direcionar o aluno pelos caminhos da leitura multimodal. Vejamos, então, a partir do QUADRO 22, a seguir, como as semioses da linguagem verbal e visual dialogam na construção do sentido do texto:

Quadro 22 – Elementos da figura 40

FUNÇÃO SOCIAL DO GÊNERO	Formação de opinião
LEITURA MULTIMODAL	SEMIOSES DA LINGUAGEM VERBAL –Título e texto com dados e resultados da pesquisa.
	SEMIOSES DA LINGUAGEM VISUAL –Imagens (pessoas, estação de reciclagem de lixo, material de reciclagem, folha de papel reciclado); Cor (branco, preto, cinza, verde)
SINTAXE VISUAL	Saliência

Fonte: elaboração própria.

No que tange às semioses da linguagem verbal, a peça multimodal em análise é construída por meio do título “Uma possível solução” e por meio de texto informativo baseado em dados e resultados de pesquisa. Trata-se de texto construído a partir de relatório(s), cujas escolhas linguísticas conferem autenticidade a um trabalho dessa natureza, exaltando a possibilidade de usarmos a linguagem para falar sobre o mundo e sobre experiências reais (HALLIDAY; MATHIESSEN). Isso porque todas as palavras e orações empregadas no texto – citando alguns exemplos “papel e plástico formam cerca de metade do lixo urbano do planeta”, “reciclar 1 tonelada de alumínio consome 5% da energia necessária para produzir 1 tonelada a partir da bauxita”, “a reciclagem gera 200.000 empregos no Brasil e 1,5 milhão em todo o mundo” – induzem o leitor a perceber um fluxo de acontecimentos materializados e comprovados por meio de estudos e pesquisas. Afinal, foi empregada no texto uma sequência de revelações sobre o uso do papel, plástico e alumínio; bem como medidas de contenção com alternativas biodegradáveis e preservação das árvores; além de apontar o número de empregos previsíveis com o advento da reciclagem do lixo.

Sendo assim, o aluno do Ensino Médio encontra neste texto multimodal o direcionamento para engajar-se em projetos sociais acerca da preservação ambiental,

assimilando o conhecimento por meio do contexto de estudo e pesquisa. Por assim dizer, as autoras do LDP em análise proporcionam ao aluno – no perfil da *reportagem científica* – oportunidade de identificar referências – dados, resultados, alternativas, Instituto Worldwatch – que o nortearão no contexto de produção de textos de divulgação científica tanto nos últimos anos da Educação Básica quanto no futuro de iniciação acadêmica.

Em associação às ideias acima mencionadas, observamos, em paralelo, as semioses de linguagem visual que são tão protagonistas da composição multimodal quanto a linguagem verbal. Nesse viés, o texto em análise é visto como produção de significado em múltiplas articulações (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), pois os múltiplos recursos semióticos que o constituem estão inseridos em estrutura social que aponta para a construção da realidade em torno de si. Pela imagem, podemos observar pessoas trabalhando no manejo da reciclagem do lixo distribuído em esteira coletora; estão vestidas com roupas indicadas para esse tipo de ação, e utilizam equipamentos de proteção individual voltados para segurança do trabalho, como luvas, máscaras, óculos e protetores auditivos. Constatamos que a imagem aciona pontos cruciais abordados pelo texto escrito – reciclagem, triagem, lixo, materiais, emprego – favorecendo a articulação entre os modos semióticos.

Ainda nas semioses da linguagem visual, observamos os elementos que compõem a imagem em meio ao ambiente físico de padrão insalubre: máquina de reciclagem, objetos irreconhecíveis sendo manuseados pelas pessoas, sujeira impregnada na triagem do lixo. Além disso, as cores de tom claro (verde, branca) se opõem às de tom escuro (preta, cinza), polarizando as diferenças entre elas. Vale ressaltar que o uso das cores nesta imagem específica segue características multimodais sociais padronizadas, tendo em vista que em ambiente cuja atividade principal é a triagem/reciclagem do lixo, cores fortes e vibrantes não constituem elementos ilustrativos (VIEIRA; SILVESTRE, 2015). No arremate da peça multimodal, identificamos que todo o texto verbal e visual foi construído em primeiro plano e o plano de fundo é representado por uma folha branca de papel reciclado, cujas bordas irregulares são associadas ao produto da reciclagem do lixo.

Quanto à escala de detalhes na sintaxe visual, constatamos que a saliência é vista sob uma coordenação de cores, que estabelece relações de semelhança e/ou diferenças entre os elementos da imagem. Ajustando o escopo de nossa observação, localizamos pessoas, roupas, paredes e parte do lixo em tons claros; enquanto a máquina, a esteira e a outra parte do lixo aparecem em tons escuros. Com isso, queremos dizer que entre os elementos do texto visual temos dois tons de uniformidade que se destacam paralelamente, um mais claro e outro mais escuro. Nesse sentido, entendemos que a saliência explora os elementos visuais, aqui,

principalmente, em relação à cor, tamanho e formato do lixo que ocupa a esteira: o lixo é apresentado fragmentado, desconfigurado e, mesmo assim, parece mais intensificado que os demais elementos da imagem.

Diante das questões que nortearam nosso trabalho, é viável afirmar que o diálogo articulado entre as perspectivas dos multiletramentos e da multimodalidade nos induz a deslindar o perfil dos multiletramentos na era da mídia digital. Sendo assim, embora o enfoque do nosso trabalho esteja centralizado para as páginas impressas do LDP, sabemos que muitos textos multissemióticos foram, antes, criados para serem publicados na internet e, só depois, migraram para os livros didáticos.

Nesse sentido, consideramos que estamos diante de um novo cenário comunicacional, o qual tanto pode globalizar quanto restringir a representação das múltiplas linguagens no contexto do LDP. Essencial a tudo isso, nessa analogia, são as renovações dos multiletramentos e o repertório linguístico dos alunos em termos de suas capacidades para interagir em meio às inovações socioculturais e tecnológicas da era pós-moderna. Essas práticas inovadoras transformam o ato de ler, escrever e produzir significados que, por sua vez, atribuem aos multiletramentos uma configuração multimodal na era contemporânea.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises e discussões efetivadas nesta tese, apresentamos as apreciações finais de acordo com o que foi previsto na pesquisa. Sendo assim, retomando o objetivo do estudo, que foi analisar práticas de linguagem em diferentes discursos que envolvem multiletramentos e multimodalidade no LDP do Ensino Médio, verificamos, para tanto, as interações multissemióticas, a exploração de competências e habilidades no LDP, e se os gêneros textuais multimodais apresentam caminhos de leitura que direcionem o aluno aos campos de atuação social previstos na BNCC (2018).

Nessas circunstâncias, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, a realização do trabalho possibilitou a identificação e a interpretação de pontos significativos que ofereceram suporte para o alcance dos objetivos da pesquisa. A princípio, o estudo das concepções acerca dos multiletramentos e seus desdobramentos, seguido das contribuições da multimodalidade em diversos gêneros multissemióticos do LDP, para a compreensão das práticas de linguagem, ampararam a ideia de explorar, nas páginas impressas do material didático, as relações multissemióticas responsáveis pela construção do sentido dos textos e sua representatividade nas ações do aluno do Ensino Médio.

Sob essa perspectiva, reconhecemos a relevante trajetória do LDP no cenário educacional do país, como instrumento elementar no processo de ensino e aprendizagem. Isso se deve aos avanços da tecnologia em relação aos estudos de textos que contribuíram para uma complexa renovação no que diz respeito à leitura e a escrita. Isso possibilitou verificar que, ainda que timidamente, a natureza multissemiótica dos textos começa a configurar-se como um critério importante que, aos poucos, ganha espaço no LDP, permitindo que o estudante acione conhecimentos apreendidos em diversos campos de atuação social que contextualizam as práticas de linguagem no LDP.

Em se tratando do desdobramento do objetivo geral nos objetivos específicos, esta análise possibilitou verificar, também, que embora se perceba um redimensionamento das múltiplas linguagens, ainda não são muitos os textos de gêneros multissemióticos na coleção Português: Contexto, Interação e Sentido. Vale ressaltar que essa constatação é extensiva a outras coleções de LDP do Ensino Médio, tendo em vista que o acesso inicial às 11 coleções aprovadas pelo MEC para o PNLD/2018 nos permitiu consultar as resenhas de todas elas, momento em que a apreciação crítica dos avaliadores sempre ressaltou o número insuficiente de gêneros multissemióticos, além da limitada exploração em atividades de leitura acerca desses textos.

Ao nos reportarmos aos dados e à análise, atestamos que, comparativamente, os textos multissemióticos precisam ser mais explorados para que as multissemioses sejam, de fato, mais significativas no processo de leitura e escrita e possam proporcionar maior curiosidade e questionamentos em um grupo de alunos, por exemplo. Chegamos à conclusão que as semioses da linguagem verbal, seja por meio de textos literários ou escolares, ainda se configuram como predominantes no LDP, o que mostra que, de certa forma, o livro didático limita o acesso do aluno a textos de perfil multissemiótico.

A partir dessas considerações, pensando na questão da pesquisa sobre os caminhos da leitura multimodal e sua repercussão na rotina do aluno, é possível atestar que as amostras analisadas ainda exploram e trabalham as atividades de interpretação de texto multimodal de forma superficial. Essa percepção reflete nossa investigação pelos três volumes da coleção Português: Contexto, Interlocução e Sentido, cujas atividades não priorizam a leitura crítica e reflexiva, minimizando o desenvolvimento de habilidades no uso expressivo da linguagem.

Além disso, a partir da análise dos dados que nos permitiram contemplar parte desse objetivo específico, é possível concluir, também, como teoriza Halliday (1985), que a noção de texto se dimensiona pela sua funcionalidade, e perpassa os critérios formais, tendo em vista que o texto multimodal é concebido a partir da interação entre verbo e imagem, como complementam Kress e van Leeuwen (2006). Explicando melhor, essa afirmação não condiz com os resultados de provas e exames em que os alunos são submetidos a interpretar textos multissemióticos, pois nem mesmo os LDP acessíveis oferecem espaço para o efetivo trabalho com esses textos, tendo em vista que as questões das atividades que tratam das relações entre as semioses verbais e visuais são, ainda, escassas, para que o estudante faça “uso competente da língua”, como orienta a BNCC (2018).

Por assim dizer, ressaltamos a importância de se discutir de modo crítico e reflexivo sobre os multiletramentos que se renovam nos textos multimodais, pois não identificamos nos exercícios – como “jogo de ideias” e “da imagem para o texto” – propostas de interação e atividades de leitura capazes de despertar o interesse do aluno para temas sociais que possibilitem o desenvolvimento de uma postura ativa e pontual diante dos textos que encontramos na coleção analisada.

Reconhecemos, porém, que há um esforço das autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara em levar o aluno a interpretar adequadamente o sentido e/ou significado dos textos e, para tanto, procuram ampliar o leque de gêneros multissemióticos no LDP. A formação de um leitor crítico em relação a esses gêneros, no

entanto, demanda práticas de linguagem contemporâneas, voltadas para a cultura digital e os multiletramentos, e como falamos do livro impresso, as atividades propostas para suprir essa demanda não estão suficientemente coerentes para o desenvolvimento de habilidades do aluno. Com isso, complementamos que o uso de ferramentas auxiliares – como exemplo, citamos o acesso à internet no laboratório de informática da escola – unam-se ao LDP em sala de aula no sentido de potencializar o engajamento crítico de grupos de alunos, influenciados pelo professor e toda a comunidade escolar.

Em função dessa necessidade de beneficiar o aluno com os multiletramentos, o primeiro objetivo específico de nossa tese, que é analisar, no LDP do Ensino Médio, interações multimesmióticas que constituem multiletramentos e podem designar novas práticas de linguagem, os dados elencados foram ponderados no contexto maior em que se situou a pesquisa – os gêneros textuais. Tendo em vista que identificar e explorar tais interações fazia parte da primeira parte de nossa análise, organizamos todo o estudo e discussão dos dados em torno dos contextos de circulação sinalizados pela BNCC (2018): contexto jornalístico-midiático, contexto artístico-literário, contexto de estudo e pesquisa e contexto de atuação na vida pública.

No percurso metodológico, para discussão e análise dos dados direcionados ao primeiro objetivo específico, identificamos em todos os 292 textos analisados a recorrência de multiplicidade de linguagens em perspectivas diferentes de letramento – os multiletramentos. Antes, porém, realizamos uma triagem representativa do quantitativo de textos multimodais nos três volumes da coleção, pois há um número bem maior de textos no perfil das multimesmioses sem que, no entanto, favoreçam o cenário de multiletramentos no LDP.

Para fins de análise e quantificação da primeira etapa do processo, foram elaborados gráficos demonstrativos que apontaram os resultados das práticas de multiletramentos em cada contexto de circulação dos gêneros. Dentre os quatro gráficos exibidos, o que obteve número mais expressivo de exemplares está associado ao contexto jornalístico-midiático, perfazendo a fração de 53% do corpus. Trata-se de textos multimodais com características marcantes no que diz respeito às novas práticas de linguagem voltadas à cultura impressa e digital.

Em se tratando do contexto artístico-literário, a pesquisa apontou para uma ampliação de textos que reproduzem clássicos da literatura, bem como manifestações artístico-culturais. Tendo em vista que o LDP tem veiculado material disponível nas mídias digitais, identificamos gêneros socialmente transformados que sofreram ressignificações por sugerirem novas práticas de letramento, como exemplo, encontramos nas páginas impressas

do LDP a tira digital, a charge digital, o poema visual, os quais foram publicados originalmente na internet e, ao serem adaptados ao conteúdo didático, podem favorecer o protagonismo do jovem estudante. Além disso, os multiletramentos, nesse contexto, podem orientar e fazer aflorar a criatividade, uma vez que as manifestações artísticas atuais, por meio das novas ferramentas de mídia, colocam o leitor sempre um passo à frente de seu tempo.

Considerando o contexto de estudo e pesquisa, as autoras do LDP apresentaram menor número de gêneros multimodais do que nos contextos anteriores. Sobre isso, temos uma conclusão baseada nos multiletramentos reconhecidos: a vivência com diferentes procedimentos de leitura e pesquisa, incluindo projetos e interação com outras áreas do conhecimento, como a interdisciplinar entre português e história, português e sociologia, português e física demanda o uso de materiais auxiliares, em sala de aula, como computador, projetor de slides, smartphone, entre outros. Isso ocorre porque o LDP não oferece subsídios para viabilizar, sozinho, as perspectivas promissoras das novas práticas de linguagem disponíveis para que o aluno possa experimentar o novo, em tempo real.

Ainda sob esse viés quantitativo reduzido, o contexto de atuação na vida pública foi o que apresentou o menor número de gêneros multimodais que refletem, por meio das múltiplas linguagens, práticas de multiletramentos. Sendo assim, concluímos que o contato do aluno com esses gêneros textuais implica domínio progressivo e contextualizado de procedimentos de pesquisa, os quais se multiplicam à medida que são introduzidas pesquisas envolvendo a produção de novos conhecimentos pertinentes à comunidade escolar e que valorizam a cultura local, além de abordarem temas de interesse do jovem. Por esse motivo, as autoras acertaram ao fugir dos tradicionais gêneros textuais mesa redonda, debate oral, substituindo-os por anúncio publicitário, charge digital e meme, por exemplo, que envolvem causas sociais e valorizam a ampliação de novas práticas de linguagem.

Concretamente, o que significam nossas conclusões acerca dos multiletramentos nos gêneros multissemióticos do LDP? Significam que as propostas de trabalho com esses textos devem ser reestruturadas. Entendemos que a exploração de temas abordados nos textos deve romper o circuito, restrito, muitas vezes, ao perfil do gênero – em que são cobrados apenas os aspectos relacionados ao contexto de produção e contexto de recepção. Na verdade, o aluno precisa situar-se social e ideologicamente, ser estimulado a recuperar a função social do gênero, encontrar em novas práticas de linguagens meios de compreender o texto, seu propósito comunicativo e re(construir) valores extensivos a toda a comunidade escolar, tornando-se protagonista das transformações sociais por meio da apropriação dos multiletramentos.

Em continuidade à conclusão da análise dos dados, direcionamo-nos ao segundo objetivo específico: verificar como o LDP, por meio dos gêneros textuais, explora competências e/ou habilidades nas diferentes semioses da linguagem verbal e não verbal. Nesse sentido, no que diz respeito aos gêneros multissemióticos exibidos no LDP, é notória nossa percepção subjetiva acerca dos caminhos da leitura multimodal. Verificamos que as autoras buscam engajar os alunos no processo de leitura ao mesmo tempo que sinalizam para pontos de vista, questões polêmicas e reflexivas que podem ser identificadas em meio às multissemioses. No entanto, para o aluno analisar a mensagem de um texto multimodal a partir dos efeitos de sentido decorrentes dos elementos visuais, é necessário que as semioses da linguagem verbal e não verbal sejam paralelamente exploradas pelas autoras, a fim de construir trilhas congruentes de leitura e, conseqüentemente, de escrita.

Sob essa ótica, nossas incursões pelos três volumes da coleção Português: Contexto, Interlocução e Sentido mostraram que a forma como as multissemioses são exploradas nas unidades didáticas devem ser otimizadas, a fim de favorecer a combinação das capacidades de leitura que levem o aluno a construir significados tanto para a composição multissemiótica quanto para a manifestação de posicionamento crítico em relação aos temas discutidos nos textos. Além disso, as autoras no LDP não apresentam proposta didática acerca dos gêneros multimodais, praticamente todo o trabalho está pautado no conteúdo abordado naquela unidade, seja na parte de literatura, gramática ou produção de textos.

Dessa maneira, frente às ideias aqui manifestadas, constatamos que é necessário um planejamento mais abrangente – por parte das autoras do LDP – a fim de priorizar as competências e habilidades nas multissemioses verbal e visual. Para tanto, o aluno deve ser orientado em relação à coletânea de textos, às atividades de leitura e escrita, ao discurso multimodal na sociedade atual. Na verdade, os textos selecionados deveriam, além de ensinar os caminhos da leitura multimodal, enfatizar capacidades diversas que possam melhorar a compreensão da mensagem desse texto, atendendo desde a inserção de uma imagem até a interação dessa imagem com o texto verbal que a acompanha.

Para ilustrar a conclusão acima, usamos o exemplo do texto multimodal 3, VOL. II, pág. 51, pertencente ao gênero cartum, que propõe duas denúncias: o preconceito racial e o preconceito social. Neste caso específico, as atividades de leitura poderiam possibilitar ao aluno como determinados padrões são legitimados nos gêneros multissemióticos. Ainda poderiam levar o aluno a identificar-se/posicionar-se em relação às ideologias abordadas nas composições multimodais, questionando o texto, o autor, o gênero, a partir de indagações do tipo: Por que texto e imagem apresentam-se de forma linear nas duas cenas? Por que existe

esse tipo de atitude? Qual o propósito do autor? Essa atitude serve aos interesses de quem? Quem ganha quando ocorre um fato dessa natureza? Como funciona socialmente o discurso contra o preconceito? Com isso, chegamos à conclusão que as particularidades da composição, do estilo, do contexto histórico e social devem ser explicitadas para o aluno, com as devidas orientações para dentro e também para fora do texto, ou seja, as autoras devem conduzir o “olhar” do aluno, situando-o sobre determinado gênero textual, construído em um tempo específico e espaço socio-histórico situado.

Ainda em processo de conclusão de nossa tese, quando chegamos ao último objetivo específico, voltado, estritamente, para os caminhos da leitura que ampliam o acesso do estudante aos diversos campos – por nós denominados contextos – de atuação social entendemos que os gêneros multissemióticos demonstrados no LDP deveriam estar, a princípio, associados à função social que cada um desempenha. Partindo desse ponto, as autoras deveriam desenvolver maior número de atividades de leitura específicas para que o aluno analise a forma e a estrutura do gênero de acordo com os elementos linguísticos e visuais adequados à composição multimodal.

Sob a ótica dos quatro contextos de atuação social abordados em nossa pesquisa, não destacamos gêneros mais ou menos acessíveis ao aluno, na verdade o foco foi analisar como os textos selecionados pelas autoras do LDP favoreciam a continuidade da formação do leitor, o acesso do aluno a projetos culturais e sociais, o desenvolvimento de habilidades para produção de textos de diferentes áreas do conhecimento, bem como a conscientização para a construção da cidadania. Nesse sentido, a imbricação entre multiletramentos e multimodalidade nos textos analisados demonstra visíveis contextualizações entre as práticas de linguagem, tanto as tradicionalmente padronizadas pela mídia impressa – exemplos de charge, reportagem, entre outros – quanto as atuais, crias da mídia digital – exemplos de memes, posts das redes sociais, entre outros. Nessas circunstâncias, concluímos que encontramos no LDP uma coleção de textos multissemióticos orquestrados entre si, no entanto, ainda estão à deriva quanto ao estudo de seus elementos linguísticos e visuais.

Em uma análise geral, apresentamos novamente a visão de Rojo (2013) sobre a multiplicidade de linguagens ou multiletramentos que, por sua vez, estão presentes nos textos multissemióticos. Segundo ela, é necessário que a escola dialogue com os múltiplos letramentos ou letramentos multissemióticos demandados pelos contextos sociais da modernidade, com o objetivo de ampliar a concepção do campo de letramento para o campo da imagem (ROJO, 2013). Nessa perspectiva, defendemos que os caminhos da leitura multimodal constituem uma forma coerente e plausível para a formação do leitor crítico, que

ultrapasse os limites da linguagem verbal e dialogue com o signo visual. Portanto, é necessário frisar que os estudos dos textos multissemióticos propostos pelas autoras do LDP merecem ser repensados, revisados e reconfigurados a fim de ajudar na apreensão da mensagem do texto.

Além disso, revisitamos as ideias de Kress e van Leeuwen (2006) sobre as instâncias da multimodalidade, as quais exercem ampla influência no estudo dos textos do LDP, tendo em vista que, praticamente, em todas as páginas impressas há elementos verbais e visuais – embora nem sempre existam indícios de multiletramentos contextualizando as práticas de linguagens compatíveis com o aluno do Ensino Médio. Para Kress e van Leeuwen (2006), os diversos recursos semióticos se integram e podem acomodar-se nas mais distintas produções de sentido, seja por meio da oralidade, da escrita, da imagem, levando-nos a concluir que a paisagem semiótica circunscrita no LDP precisa ser dimensionada.

Nessas circunstâncias, defendemos que ainda se fazem necessárias pesquisas voltadas para o LDP como objeto de investigação, em termos de otimização e abordagem do conteúdo didático. Em uma visão geral da obra, identificamos como pontos cruciais a leitura e a oralidade, pois entendemos que são pontos de partida para nortear estudos de textos multimodais que sinalizam multiletramentos, independentemente, de sua localização no LDP: literatura, gramática e produção de textos. Além disso, consideramos que os alunos do Ensino Médio sejam incentivados a valorizar, também, os letramentos locais, de seu povo, de sua gente, participando de pesquisas, vivências em comunidade, cujo objetivo seja verificar de que modo eles se mobilizam como sujeitos capazes de compreender e interpretar textos de gêneros multissemióticos reverenciadores da cultura local. Assim, esperamos que esta tese possa colaborar com o campo das Práticas discursivas e estratégias de textualização, mostrando-se como mais um estudo apto a contribuir de forma significativa para as diversas práticas sociais que abrangem a linguagem.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B.; PONTARA, M. **Português: Contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2016.
- ARAÚJO, A. D. Letramento visual: multimodalidade em gêneros textuais, materiais didáticos e contextos educacionais de língua estrangeira – **LETRAVI**. 2011-2016. Projeto de Pesquisa (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011-2016.
- BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650, 2017.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 1997. 215 p.
- BELLONI, Maria Luiza. **Crianças e mídias no Brasil: cenários de mudança**. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- BEZEMER, J. **Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame**. London: Routledge, 2016b.
- BEZEMER, J.; JEWITT, C. **Multimodal analysis: key issues**. In: LITOSSELITI, L. (Ed.). *Research methods in linguistics*. London: Continuum, 2010. p. 180-197
- CALDAS, M. C. S. **A inter-relação entre a metafunção composicional e o dispositivo argumentativo na construção da persuasão em e-mails promocionais**. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- CALLOW, J. **The shape of text to come: how image and text work**. Australia: PETAA, 2013.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: new literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, Singapore, v. 4, p. 164-195, 2000.
- COUTINHO, S. G.; FREIRE, V. E. C. Design para Educação: uma avaliação do uso da imagem nos livros infantis de língua portuguesa. In: **Anais do 15º Encontro Nacional da Anpap**. Universidade de Salvador: UNIFACS, Salvador, 2006. p.245-254.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 119-132.
- EGGINS, S. **An introduction to Systemics Functional Linguistics**. London: Pinter Publishers, 1994, 360p.

FERRAZ, J. A. **A Multimodalidade no ensino de português como segunda língua: novas perspectivas discursivas críticas**. 2011. 200 f. Tese (Doutorado). UNB, 2011.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à Gramática Sistêmico Funcional em Língua Portuguesa**. Santa Maria: UFSM/RS, 2014.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. 2014. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras. 228p. ISBN 978-85-7591-326-0.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2004.

GOMES, R. **Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais impressos e digitais em material didático do ensino médio**. 2017. 257 f. Tese (Doutorado) Unicamp: Campinas, 2017.

GOUVEIA, C. A. M. **Texto e gramática: uma Introdução à Linguística Sistêmico-funcional**. Matraca, v. 24, nº 16, p. 13-47, 2009.

GUALBERTO, C. L. **Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise a partir da semiótica social e da gramática de design visual**. 2016. 181 f. Tese (Doutorado) UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4th ed. London: Routledge, 1985, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 3rd ed. London: Hodder Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. New York: Oxford Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1984-1985.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning**. London: Edward Arnold, 1978.

HEBERLE, V. M. Revistas para mulheres no século 21: ainda uma prática discursiva de consolidação ou de renovação de ideias? **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão/SC, v. 4, n. esp., p. 85-112, set. 2010a. ISSN 1982-4017. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/. Acesso em: 15 set. 2020.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social semiotics**. New York: Cornell University Press, 1988.

JEWITT, C. Discourse: studies in the cultural politics of education. v. 26, n. 3, September 2008, pp. 315-331 Multimodality, "Reading", and "Writing" for the 21st Century Jewitt, C., Oyama, R. 2004. **Visual Meaning: a Social Approach to Semiotics**, The Handbook of Visual

Analysis, London: Sage.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, A. B.; VIEIRA, J. A. O impacto identitário das novas tecnologias da informação e comunicação. *In: MAGALHÃES, I., CORACINI, M. J. & GRIGOLETTO, M. (Orgs.). Práticas identitárias: língua e discurso.* São Paulo: Editora Claraluz, 2006, p.119-132. MEC

KRESS, G. **Literacy in the new media age.** London: Routledge, 1998.

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

KRESS, G. What is Mode? *In: JEWITT, C. (Ed.) The Routledge Handbook of Multimodal Analysis.* London: Routledge, 2009. p. 54-67.

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

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design.** 2. ed. London: Routledge, 1996, 2006.

KRESS, G. *et al.* **Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom.** UK: Bloomsbury, 2014.

LAJOLO, M. **Livro didático: um (quase) manual de usuário.** Em aberto, Brasília, n. 69, v. 16, jan/mar. 1996.

LEMKE, J. L. **Metamedia literacy: transforming meanings and media.** New York, 361 1998a. Disponível em: <http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/reinking.htm>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MARTIN, J.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause.** London, New York: Continnum, 2003.

MARTINEC, R.; SALWAY, A. A system for image-text relation in new and old media. **Visual Communication**, London, v. 4, n. 3, p. 339-374, 2005. Disponível em: <http://www.bbrel.co.uk/pdfs/06Martinec-Salway.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2020.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In: MATTOS, CLG, and CASTRO, PA., orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos [online].* Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83.

MAYER, R. et al. **The Cambridge handbook of multimedia learning.** New York: Cambridge University Press, 2005.

MOREIRA, K. H. **O livro didático e as tecnologias de informação e comunicação na educação escolar: o livro didático sobreviverá às novas tecnologias?** 2013. Disponível em: ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/3260. Acesso em: 16 jul. 2020.

- NEVES, Maria H. M. **A Gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-93, Spring 1996. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy%2Bof%2BMultiliteracies_New%2BLondon%2BGroup.pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.
- ORLANDI, Eni. (Org.). **Linguagem, instituições e práticas sociais**. Pouso Alegre: Univás, 2018. 212p. – (Coleção Linguagem & Sociedade)
- PAULA, D. G. de. **Estratégias da construção do escândalo no discurso jornalístico em textos multimodais**. 2017. 195 f. Tese (Doutorado) PUC-SP, 2017.
- PAULIUKONIS, M. A. L. **Texto e discurso: Mídia, Literatura e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- PIRES, Robson M.; SILVA, Diva S. Livros didáticos de língua portuguesa na era do letramento digital, p. 239-254. *In: Coletânea Interdisciplinar em Pesquisa, Pós-graduação e Inovação*. v. 2. São Paulo: Blucher, 2015.
- ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) **Multimetramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In: ROJO, R. (Org.). Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.
- SANTOS, H. T. Gramática sistêmico-funcional e o ensino de língua portuguesa. *In: Linguagem*, São Carlos, v. 25 (1): 2016.
- SERAFINI, F. **Reading the visual: an introduction to teaching multimodal literacy**. London: Teachers College Press, 2014.
- SILVA, M. Z. V. **O Letramento multimodal crítico no ensino fundamental: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente (recurso eletrônico)**. 2016. 329 f. Tese (Doutorado) Universidade Estadual do Ceará – UECE, 2016. Disponível em: http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2020/01/tese_maria-zenaide-valdivino-da-silva.pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática aos novos estudos de letramento. *In: MAGALHÃES, I. (Org.). Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.
- STURKEN, M.; CATWRIGHT, L. **Practices of Looking: an Introduction to Visual Culture**. OUP Oxford, 2000.
- THOMPSON, G. **Introduction functional grammar**. 2nd. ed. London: Arnold, 2004.

TORRES NETO, A. P. **Multiletramentos no livro didático**: análise de uma coleção de língua inglesa para o ensino médio. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado) UFRSA: Sergipe, 2019.

UNSWORTH, Len. Towards a metalanguage for multiliteracies education: describing the meaning-making resources of language-image interaction. **English Teaching: Practice and Critique**, v. 5, n. 1, p. 55-76, 2006a. Disponível em: <https://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2006v5n1art4.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

UNSWORTH, Len. Multiliteracies and metalanguage: Describing image/text relations as a resource for negotiating multimodal texts. In: COIRO J. et al (Ed.). **Handbook of research on new literacies**. New York: 2001. p. 377-405.

VAN LEEUWEN, Theo. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Ed.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. London: Routledge, 2004. p. 668-682.

VIEIRA, J; SILVESTRE, C. **Introdução à Multimodalidade**: contribuições da gramática Sistêmico-funcional, análise de discurso crítica e semiótica social. Brasília: UNB, 2015

XAVIER, A. C. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**. Recife: Rêspel, 2010.

APÊNDICE A - QNP (QUADRO NORTEADOR DA PESQUISA)

QUESTÃO CENTRAL	PRESSUPOSTO GERAL	OBJETIVO GERAL
Como é possível que a exploração das múltiplas linguagens no LDP, particularmente, os recursos linguísticos e visuais, assegurem ao aluno a construção do conhecimento em um contexto de leitura e escrita?	As abordagens da multimodalidade nos gêneros multissemióticos (KRESS, 1996, 2003; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e dos multiletramentos (ROJO, 2012; COPE; KALANTZIS, 2000) dão suporte para que se possa interpretar, analisar e construir o sentido de composições multimodais exploradas no LDP.	Analisar práticas de linguagem em diferentes discursos que envolvem multiletramentos e multimodalidade no LDP do Ensino Médio.

DESDOBRAMENTOS

QUESTÕES ESPECÍFICAS	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORIAS TEÓRICAS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
1 – Quais são as interações multissemióticas recorrentes nos multiletramentos no LDP que refletem/expressam novas práticas de linguagem?	A abordagem dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS 2000; ROJO, 2012) e das semioses verbais (Halliday, 1985) e visuais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; VIEIRA; SILVESTRE, 2015) favorecem a identificação e interpretações de interações entre as semioses no LDP, tendo em vista que, atualmente, os gêneros multissemióticos são presença constante no dia a dia do aluno, norteando-o a refletir sobre as novas práticas de linguagem.	1 – Analisar, no LDP do Ensino Médio, interações multissemióticas que constituem multiletramentos e podem designar novas práticas de linguagem.	- New London Group - Cope e Kalantzis - Soares - Rojo - Kleimann - Street - BNCC	Começamos pela análise quantitativa, determinando a quantidade e diversidade de textos de gêneros multissemióticos presentes nos três volumes, conforme as práticas de multiletramentos sugeridas pela BNCC (2018) do Ensino Médio. Utilizamos, então, a plataforma de design Canva, a fim de quantificar, identificar e separar 292 textos multissemióticos que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa. Nessa parte da tese, julgamos pertinente adicionar análise de multiletramentos de algumas amostras observadas no decorrer dos três volumes da coleção.
2 – Quais são os tipos de linguagem estimuladas pelos textos multissemióticos no LDP e como essas linguagens favorecem a reflexão do aluno sobre a composição de textos de diferentes semioses?	O LDP, por representar a cultura impressa do conhecimento no ambiente escolar, certamente enfrenta restrições e desafios. No entanto, a adaptação de gêneros multissemióticos oriundos da mídia digital para o LDP leva o aluno a entender que a materialização da	2 – Verificar como o LDP, por meio dos gêneros textuais, explora competências e/ou habilidades nas diferentes semioses verbais e/ou não verbais	- Halliday - Halliday e Matthiessen - Halliday e Hasan - Kress e van Leeuwen - Unsworth - Dionísio - Vieira e Silvestre	Esta etapa da tese está voltada para a análise qualitativa relacionada à multimodalidade, concentrada nos textos multissemióticos que contemplam os quatro contextos de ação social, que alicerçam o desenvolvimento de

	mensagem do texto, composto por diversos modos semióticos pode migrar do meio digital para o impresso (HODGE; KRESS, 1998)			habilidades e competências do aluno do Ensino Médio.
3 – Quais são e como são trabalhados no LDP os caminhos da leitura multimodal e como se dá a repercussão dessas leituras no dia a dia do estudante?	A leitura multimodal no LDP é favorecida por meio das ideias da GSF e da GDV que teorizam acerca da construção do sentido do texto, mostrando que os caminhos da leitura ocorrem, concomitantemente, em dois caminhos: escrita e imagem. Na escrita, seguimos as ideias de Halliday (1985) e na imagem, de Kress e van Leeuwen (2006)	3 – Analisar a prática de leitura multimodal nos gêneros textuais do LDP, observando se os textos/gêneros multissemióticos no LDP impresso apresentam caminhos de leitura a fim de ampliar o acesso do estudante a diversos campos de atuação social, tais como os contextos de atuação cidadã, jornalístico-midiático, artístico-literário e de estudo e pesquisa	- Kress e van Leeuwen - Vieira e Silvestre - BNCC	Para definir os caminhos da leitura multimodal, delimitamos como corpus: - Unidades didáticas de Literatura – Texto imagético de abertura e texto para análise da teoria; - Unidades didáticas de Gramática – Textos multimodais de diferentes gêneros que exemplificam o conteúdo gramatical e contribuem para os multiletramentos; - Unidades didáticas de Produção Textual – Textos multimodais de diferentes semioses identificam possível repercussão no dia a dia do aluno.

APÊNDICE B

ANÁLISE DO CORPUS A PARTIR DAS TRÊS CATEGORIAS:

1– FUNÇÃO SOCIAL DO GÊNERO

2– LEITURA MULTIMODAL

3 – SINTAXE VISUAL

CONTEXTO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA

VOLUME DO LIVRO/TEXTOS	GÊNERO	FUNÇÃO SOCIAL DO GÊNERO	LEITURA MULTIMODAL	SINTAXE VISUAL
Vol. I/ pág. 47		Denúncia social	Semioses da ling. verbal – implícita Semioses da ling. visual – imagem dos garotos, carro pesado e trenzinho de brinquedo; Cores – tons terrosos e alaranjados	Saliência na imagem das crianças
Vol. I/pág. 146		Advertência pública apelativa	Semioses da ling. verbal – texto e legenda; Semioses da ling. visual – prédios, placa de trânsito, água, céu chuvoso; Cores – azul, cinza, preto e laranja.	Saliência na placa de trânsito
Vol. I/pág. 171		Crítica social	Semioses da ling. verbal – título, texto Semioses da ling. visual – Imagem - prédio, pessoas, porta de entrada; Cores – cinza, amarelo, vermelho.	Saliência no prédio que forma o nome “Democracia”
Vol. I/pág. 208		Transmissão de conhecimento	Semioses da ling. verbal – texto em diálogo; Semioses da ling. visual – ilustrações de alunos e professora em sala de aula, balões de fala objetos da sala; Cores – laranja, verde, amarelo, azul, branco.	Saliência modular na imagem, fragmentada, o leitor escolhe o elemento de seu interesse.
Vol. I/ pág. 238			Semioses da ling. verbal – título e texto; Semioses da ling.	

			visual –	
Vol. I/pág. 239		Promoção da não violência no carnaval	Semioses da ling. visual – título e texto; Semioses da ling. visual – Imagem- Pandeiro, fitas, tipografia estilizada; Cores – Azul, verde, vermelho, laranja, rosa, amarelo.	Saliência na imagem do pandeiro
Vol. I/pág. 240		Manifestação simbólica pela paz	Semioses da ling. verbal – título e texto; Semioses da ling. visual – Imagem – parede de tijolos, símbolo da paz; Cores – azul, preto, vermelho, branco.	Saliência na cor vermelha
Vol. II/pág. 245		Conscientização sobre o acúmulo de plásticos nos oceanos.	Semioses da ling. verbal – Texto; Semioses da ling. visual – imagem do golfinho morto, vermes e fogo no 2º plano; Cores – Tons de ocre	Saliência na imagem do golfinho.
Vol. II/pág. 186		Alerta sobre a concentração de poder	Semioses da ling. verbal – texto; Semioses da ling. visual – Imagens – pessoas, palanque, caixote, carro, sacada, balão de fala	Saliência na imagem do político
Vol. II/pág.	Charge	Preocupação sobre a escassez da água	Semioses da ling. verbal – texto Semioses da ling. visual – Imagem – personagens ilustrativas, balões de fala, água; Cores – laranja, amarelo, azul, branco.	Saliência na cor amarela do balão de fala
Vol. II/pág. 226	Anúncio de campanha comunitária	Doação de brinquedos a crianças abandonadas	Semioses da ling. verbal – texto Semioses da ling. visual – Imagem – Urso de pelúcia, rua, porta/janela, chuva; Cores – marrom, cinza.	Saliência na imagem do urso de pelúcia
Vol. II/pág. 251	Charge	Valorização dos direitos da criança	Semioses da ling. verbal – título e texto; Semioses da ling. visual – personagens ilustrativos, balões de fala, sistema de som; Cores – preto e branco.	Saliência no balão de fala da personagem.
Vol. II/pág. 253	Cartum	Crítica comportamental	Semioses da ling. verbal – texto	Saliência na ilustração da

			Semioses da ling. visual – Imagem – personagem ilustrativa, tipografia estilizada; Cores – laranja	personagem
Vol. II/pág. 293	Tira	Limites da liberdade	Semioses da ling. verbal – texto Semioses da ling. visual – personagens ilustrativas, balão de fala, parque, carro, placa de madeira, mochilas; Cores – amarelo, vermelho, azul, verde, marrom	Saliência modular fragmentada, a critério do leitor.
Vol. II/pág. 297	Anúncio de campanha não governamental	Conscientização sobre economia de energia elétrica	Semioses da ling. verbal – texto; Semioses da ling. visual – Imagem – frutas e legumes enraizados; Cores – preto e branco.	Saliência na imagem dos legumes enraizados.
Vol. II/pág. 301	Tira	Reconhecimento de posição social	Semioses da ling. verbal – texto; Semioses da ling. visual – Imagem - personagem ilustrativa, porta, tapete; Cores – verde claro, verde escuro, laranja, roxo.	Saliência na imagem da personagem ilustrativa.
Vol. III/ pág. 121	Reportagem	Divulgação de matéria jornalística	Semioses da ling. verbal – texto Semioses da ling. visual – Imagem – pessoas, bandeiras, faixas; Cores – verde, amarelo, vermelho, azul	Saliência na imagem envolvendo as faixas com o texto “Diretas já”.
Vol. III/pág. 130	Poema caixa	Denúncia social	Semioses da ling. verbal – texto Semioses da ling. visual – Imagem - bôlide, caixa; Cores – vermelho, preto	Saliência na cor vermelha
Vol. III/pág. 187	Reportagem	Reflexão sobre atitude cidadã	Semioses da ling. verbal – Texto Semioses da ling. visual – Imagem-floreio tipográfico; Cor – rosa claro	Saliência no texto
Vol. III/pág. 207	Outdoor	Denúncia de destruição do meio ambiente	Semioses da ling. verbal - texto Semioses da ling. visual – Imagem - árvore, olho; Cores – marrom, preto	Saliência na imagem do olho
Vol. III/pág. 252	Tira	Denúncia social sobre o combate à	Semioses da ling. verbal – texto	Saliência modular, fragmentada, a

		fome	Semioses da ling. visual – Imagem – personagens ilustrativos (mulher e gato), fogo, panela, corda, lata, legumes, faca; Cores – amarelo, marrom, azul, vermelho, preto	critério do leitor.
Vol. III/pág. 314	Anúncio publicitário	Preservação das espécies em extinção	Semioses da ling. verbal – Texto; Semioses da ling. visual – Imagem – lobo guará, sangue; Cores – tons de ocre, vermelho e preto.	Saliência na imagem do lobo guará.
Vol. III/pág. 344	Cartaz	Conscientização acerca do aquecimento global	Semioses da ling. verbal – texto Semioses da ling. visual – Imagem – ponta da folha, gota d'água, mapa mundi; Cores – verde e azul.	Saliência na imagem da gota d'água
Vol. III/pág. 346	Cartaz	Conscientização sobre a mazela do feminicídio.	Semioses da ling. verbal – texto; Semioses da ling. visual – mão, alvo; Cores – amarelo, preto, branco	Saliência na imagem do alvo
Vol. III/pág. 346	Infográfico	Conscientização sobre os índices de feminicídio	Semioses da ling. verbal – título, texto, números; Semioses da ling. visual – Imagem – gráfico; Cor – verde.	Saliência no gráfico

CONTEXTO DE ESTUDO E PESQUISA

VOLUME DO LIVRO/TEXTO	GÊNERO	FUNÇÃO SOCIAL DO GÊNERO	LEITURA MULTIMODAL	SINTAXE VISUAL
VOL. I/Pág. 132	Tira	Divulgação da variedade linguística	Semioses da ling. verbal – Texto; Semioses da ling. visual – Imagem – ilustrações das personagens, mar, navio pirata; Cores – preto, verde, rosa, laranja, azul.	Saliência na imagem da personagem do pirata.
Vol. I/Pág. 218	Infográfico	Informação sobre a deterioração de alimentos perecíveis	Semioses da ling. verbal – Título, texto e números; Semioses da ling. visual – Imagem – gráfico, maçã; Cores – vermelho,	Saliência modular, gradativa, fragmentada na imagem da maçã boa e estragada

			laranja	
Vol. I/Pág. 242	Imagem de satélite	Conscientização sobre as consequências do aquecimento global	Semioses da ling. verbal – Título e texto; Semioses da ling. visual – Imagem – Monte Kilimanjaro; Cor - cinza	Saliência na imagem do monte
Vol. I/Pág. 269	Infográfico digital	Informações sobre surgimento e alcance dos gêneros da internet.	Semioses da ling. verbal – Título e texto; Semioses da ling. visual – Imagem – mapa; Cores – verde, marrom e azul.	Saliência na imagem do mapa dos Estados Unidos.
Vol. I/Pág. 286	Infográfico	Divulgação de informações científicas	Semioses da ling. verbal – Título, texto e números; Semioses da ling. visual – mapa, oceano, câmera fotográfica; Cores – amarelo, rosa, verde, azul, roxo.	Saliência na cor amarela do mapa da China.
Vol. I/Pág. 289	Reportagem de revista científica	Divulgação de informações científicas	Semioses da ling. verbal – Título, texto; Semioses da ling. visual – Imagem – homem e geleira; Cores – azul e branco.	Saliência na imagem da geleira.
Vol. I/Pág. 292	Infográfico	Divulgação de informações sobre epidemias.	Semioses da ling. verbal – Título, texto, números; Semioses da ling. visual – personagens ilustrativas, vírus, mapas, maca, caixão; Cores – laranja, vermelho, preto, verde, rosa, azul, roxo.	Saliência na imagem do vírus.
Vol. II/Pág. 90	Mapa de representações literárias	Revelação da literatura para os brasileiros	Semioses da ling. verbal – Título, texto, números; Semioses da ling. visual – Imagem – mapa dos estados brasileiros; Cores – rosa claro, amarelo, laranja, bege, azul.	Saliência na imagem do mapa
Vol. II/Pág. 319	Placa de trânsito	Reflexão a partir da observação	Semioses da ling. verbal – Texto; Semioses da ling. visual – Imagem – Prédio, placa; Cores – vermelho, amarelo, azul e	Saliência na imagem e na cor da placa.

			preto	
Vol. II/Pág. 326	Capa de revista científica	Divulgação de descobertas científicas e tecnológicas	Semioses da ling. verbal – Título e texto; Semioses da ling. visual – Imagem – Explosão; Cores – Vermelho, azul, cinza	Saliência na imagem da explosão.
Vol. II/Pág. 331	Carta aberta multimodal	Conscientização acerca dos problemas climáticos enfrentados pelo planeta.	Semioses da ling. verbal – Título, texto, números; Semioses da ling. visual – Imagem – Barack Obama e Kumi Naidoo – Cores – Branco e roxo	Saliência na imagem das personagens.
Vol. III/Pág. 140	Relatório multimodal	Revelação de dados sobre a comunidade lusófona	Semioses da ling. verbal – Título e texto; Semioses da ling. visual – mapas e bandeiras; Cores – Verde, amarelo, azul, vermelho, preto.	Saliência na imagem do mapa
Vol. III/Pág. 198	Tira	Descobertas sobre o condicionamento físico	Semioses da ling. verbal – Título e texto; Semioses da ling. visual – Imagem – ilustração das personagens, alteres, máquinas de academia; Cores – vermelho, azul, amarelo, cinza, verde, preto.	Saliência na imagem das personagens.
Vol. III/Pág. 198	Cartum	Pesquisas sobre vidas em outros planetas	Semioses da ling. verbal – Título e texto; Semioses da ling. visual – Imagem – Ilustrações de espaço sideral, nave espacial, planetas, extraterrestre, prédio; Cores – Azul, rosa, verde, amarelo.	Saliência modular, fragmentada na imagem.
Vol. III/Pág. 213	Mapa de circuito do metrô	Conscientização das dificuldades enfrentadas por quem tem necessidades especiais	Semioses da ling. verbal – Texto e números; Semioses da ling. visual – Imagem – rotas de trens; Cores – Azul, vermelho, amarelo, laranja, verde	Saliência na imagem das rotas.

Vol. III/Pág. 214	Tira	Reflexões acerca do uso da chupeta	Semioses da ling. verbal – Texto; Semioses da ling. visual – personagens ilustrativas, berço, chupeta, livro; Cores – laranja, roxo, bege, rosa, marrom	Saliência modular fragmentada na imagem
Vol. III/Pág. 275	Anúncio de campanha comunitária	Luta em combate à destruição dos ecossistemas	Semioses da ling. verbal – Título, texto; Semioses da ling. visual – Imagem – tartaruga, água; Cores – azul, verde, marrom.	Saliência na imagem da tartaruga
Vol. III/Pág. 294	Infográfico	Conscientização dos riscos das alterações climáticas	Semioses da ling. verbal – Título, texto, números; Semioses da ling. visual – Imagem – gráfico; Cores – rosa seco, laranja	Saliência na imagem do gráfico
Vol. III/Pág. 295	Reportagem	Informação acerca de acontecimentos	Semioses da ling. verbal – Título e texto; Semioses da ling. visual – Imagem – vista aérea de cidade.	Saliência na imagem da cidade
Vol. III/Pág. 298	Relatório multimodal	Texto voltado para apresentação de resultados	Semioses da ling. verbal – Título e texto; Semioses da ling. visual – imagem fragmentada e cores rosa, amarelo e azul	Saliência na cor do relatório
Vol. III/Pág.	Reportagem multimodal	Conscientização sobre o acúmulo de lixo	Semioses da ling. verbal – Título, texto; Semioses da ling. visual – Imagem – lixo, urubus,	Saliência na imagem do lixo
Vol. III/Pág. 315	Tabela	Conscientização acerca da prática de bullying	Semioses da ling. verbal – Título, texto, números; Semioses da ling. visual – Imagem – traços e linhas da tabela; Cor rosa	Saliência nas informações do texto
Vol. III/Pág. 337	Charge	Informações acerca de transtornos alimentares	Semioses da ling. verbal – texto; Semioses da ling. visual – Imagem – personagens ilustrativas; Cores – verde, branco, laranja, cinza	Saliência modular fragmentada na imagem

CONTEXTO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO

VOLUME DO LIVRO/TEXTO	GÊNERO	FUNÇÃO SOCIAL DO GÊNERO	LEITURA MULTIMODAL	SINTAXE VISUAL
Vol. I/Pág. 61	Cena de filme	Exploração de romance literário em outras mídias	Semioses da ling. verbal – Título e texto; Semioses da ling. visual – Imagem – Personagens, cavalos, espadas, bandeiras; Cores – Marrom. Ocre, azul.	Saliência na imagem dos cavaleiros.
Vol. I/Pág. 128	Anúncio digital de campanha comunitária	Conscientização em defesa da mata atlântica	Semioses da ling. verbal – Texto; Semioses da ling. visual – Imagem – árvores, jacaré, papéis; Cores – preto e branco	Saliência nas cores
Vol. I/Pág. 129	Anúncio digital de campanha comunitária	Reflexão sobre ato de solidariedade	Semioses da ling. verbal – Texto; Semioses da ling. visual – Imagem – pernas; Cores – bege e preto	Saliência na imagem das pernas
Vol. I/Pág. 143	Tira	Reflexão sobre o uso informal da língua	Semioses da ling. verbal – Título e texto; Semioses da ling. visual – Imagem – personagem ilustrativa, computador, mesa; Cores – azul, vermelho, amarelo, bege, marrom.	Saliência na semiose verbal (texto escrito) inserida em um retângulo.
Vol. I/Pág. 147	Cartum digital	Direcionamento dos diálogos nas redes sociais.	Semioses da ling. verbal – Título e texto; Semioses da ling. visual – Imagem – Personagens ilustrativas, balões de fala; Cores – azul, vermelho. Amarelo, verde cinza	Saliência na imagem dos balões de fala