



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

ANA CAROLINA BOMFIM JACÓ

**A COERÊNCIA INTERATIVA EM CENA NA ANÁLISE DE TEXTOS
MULTISSEMIÓTICOS: UMA PERSPECTIVA PARA A SALA DE AULA**

FORTALEZA

2023

ANA CAROLINA BOMFIM JACÓ

A COERÊNCIA INTERATIVA EM CENA NA ANÁLISE DE TEXTOS
MULTISSEMIÓTICOS: UMA PERSPECTIVA PARA A SALA DE AULA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Profletras), da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- J16c Jacó, Ana Carolina Bomfim.
A Coerência Interativa em cena na análise de textos multissemióticos: : uma perspectiva para a sala de aula / Ana Carolina Bomfim Jacó. – 2023.
129 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues.
1. vozes. 2. modalizações. 3. interacionismo sociodiscursivo. 4. multiletramentos. I. Título.
CDD 400
-

ANA CAROLINA BOMFIM JACÓ

A COERÊNCIA INTERATIVA EM CENA NA ANÁLISE DE TEXTOS
MULTISSEMIÓTICOS: UMA PERSPECTIVA PARA A SALA DE AULA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Profletras), da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 11 / 07 / 2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFPI/UFC)

Profa. Dra. Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueiredo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Meire Celedônio da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE)

A Deus, soberanamente.

À herança de força dos meus ancestrais;

Aos meus pais, Antônio e Maria Helena, meus pilares;

Ao meu esposo Geraldo, companheiro da vida real e dos sonhos;

Aos meus sobrinhos, donos de meu maior orgulho;

A todos os grandes professores que me ensinaram e ensinam;

Aos meus alunos.

AGRADECIMENTOS

A Deus;

À Instituição da UFC, juntamente ao CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio ao Profletras;

À Profa. Dra. Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues, pela excelente orientação e acolhida humana e profissional;

Aos professores participantes das bancas examinadoras: a Profa. Dra. Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueiredo, a Profa. Dra. Meire Celedônio da Silva e a Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim, pelo tempo, pelo respeito, pelas valiosas colaborações e sugestões;

Aos professores integrantes do Profletras UFC, pelas lições conteudísticas e de vida;

Aos colegas da turma 7 de mestrado, pelas reflexões, críticas, sugestões e brincadeiras motivadoras, particularmente, às integrantes do “Quarteto Fantástico” - queridas amigas e incentivadoras;

Aos alunos do ensino fundamental, que tanto são alvo como inspiração do meu trabalho docente e, sobretudo, humano, diariamente.

Aos meus pais, Antônio e Maria Helena, e ao meu esposo Geraldo.

Aos meus sobrinhos, demais familiares, amigos, apoiadores e torcedores, na minha jornada.

A todos os grandes professores que me ensinaram e ensinam.

No princípio era o verbo [...] E o homem começou a produzir discursos e a conquistar seu mundo por intermédio da palavra [...] Ainda hoje, a palavra transformada em pulso eletrônico, em onda magnética, em pixel luminoso, concretiza-se na matéria etérea de significados da qual é feita. Dominá-la e entregarmo-nos ao domínio que nos impõe. Eis o sentido último do encanto, do jogo, da paixão e da nossa devoção e vício. A palavra [...]" (CARVALHO, 2002, *on-line*).

RESUMO

Nesta dissertação, pesquisamos a produção do gênero cartilha, assim como a leitura e a compreensão leitora de textos multissemióticos de diferentes gêneros, dentre os quatro campos de atuação propostos ao 9º ano do ensino fundamental pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando a coerência interativa dos textos, estes em uma perspectiva multissemiótica. Tais análise e compreensão, fundamentadas no aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) lançando mão, também, da necessidade da compreensão crítica leitora, da teoria da Gramática do Design Visual (GDV), assim como do modelo interativo de leitura e da metodologia freiriana do ensino a partir do Tema Gerador, a fim de promover uma reflexão sobre fatos da vida cotidiana e sobre o comportamento dos mundos discursivos. Ao se propor um estudo dos mecanismos enunciativos, avaliam-se as formas linguístico-discursivas responsáveis pela coerência interativa do texto. Assim, o estudo das vozes e modalizações permite a análise de quais instâncias se pronunciam no texto, assumindo o que é enunciado, e a observação do modo como são atribuídas opiniões, ideias, julgamentos e sentimentos aos agentes, propiciando a criticidade leitora. Para respaldar as reflexões feitas ao longo do trabalho, tomamos, por base central, os estudos de Bronckart (2009, 2012), fundamentando a análise de textos; a corrente sociointeracional e dialógica: a teoria de Vygotsky (1934) e Bakhtin (2003); os estudos da Gramática do Design Visual (GDV), de Kress e van Leeuwen (2006); os estudos sobre multiletramentos, de Rojo e Moura (2019) e Ribeiro (2021); o modelo de leitura interativa proposto por Leurquin (2014); a metodologia de ensino por Tema Gerador, de Paulo Freire (2021). A partir desta pesquisa, foram realizadas análises dos mecanismos enunciativos da tessitura de textos multissemióticos, em seu gerenciamento de vozes e modalizações, resultando na produção de um caderno pedagógico contendo atividades de leitura e compreensão textual de textos multissemióticos, proposto para uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual localizada no bairro do Vicente Pinzõn/CE. Este é, portanto, um estudo bibliográfico – propositivo que intenta favorecer a compreensão crítica leitora do estudante, consequenciando em seu desenvolvimento mais crítico e humano.

Palavras-chave: vozes; modalizações; interacionismo sociodiscursivo; multiletramentos.

ABSTRACT

This paper aims to search a reader's analysis and text comprehension of multisemiotic of different genres, among the four areas of action suggested to 9th grade elementary school students, by the National Common Curricular Base (BNCC), considering text interactive coherence in a multisemiotic perspective. Such analysis and comprehension based on Sociodiscursive Interactionism (SID), theoretical support, making use, likewise, of a critical reading comprehension, of Visual Design Grammar theory (VDG), as well as the reading interactive model and of the freirean teaching methodology from the Generator Theme, in order to promote a reflexion about life daily facts and also about the behavior of discursive worlds. Once proposed in an enunciative mechanism study, the linguistic-discursive forms responsible for the interactive coherence in the text are evaluated. Thus, the study of voices and modalizations proposes the analysis of which instances are pronounced in the text, assuming what is statement, and the observation of how the opinions, ideas, judgments and feelings are attributed to agents, fostering a critical reading. To support the reflections made throughout this paper, it is taken, as central argument, the studies of Bronckart (2009, 2012), supporting the analysis of texts; the social interactional and dialogic theory: the theory of Vygotsky (1934) and Bakhtin (2003); studies of Visual Design Grammar (VDG), by Kress and van Leeuwen (2006); studies on multiliteracies by Rojo and Moura (2019) and Ribeiro (2021); the interactive reading model proposed by Leurquin (2014); the methodology of teaching by Theme Generator, by analyses were carried out, in their voice and modality management, followed by the production of a pedagogical notebook containing activities of reading and textual comprehension of multisemiotic texts, proposed to a 9th grade elementary state public school education class located in the district of Paulo Freire (2021). Based on this research, enunciative controls of the texture of multisemiotic texts of Vicente Pinzón/CE. This is, therefore, a bibliographic study – propositional that intends to promote the student's critical reading understanding and consequently a better critical and human development.

Keywords: voices; modalizations; sociodiscursive interactionism; multiliteracies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dados da Prova Brasil 2017	18
Figura 2 - Arquitetura interna do texto.	25
Figura 3 - Esquema de síntese da fundamentação teórica da dissertação.	39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Níveis Prova Brasil 2017	18
Quadro 2 - Esquema das modalidades pelo ISD.	28
Quadro 3 - Esquema das modalidades pelo GDV.	31
Quadro 4 - Estrutura Curricular do Caderno Pedagógico.	42
Quadro 5 - Informações Gerais sobre o Caderno Pedagógico.	43
Quadro 6 - Resumo das Atividades do caderno.	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PI	Pessoa da Interação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PR	Pessoa Representada
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
GDV	Gramática do Design Visual
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1	Interacionismo Sociodiscursivo	21
2.1.1	<i>Vozes e modalizações</i>	24
2.2	Gramática do Design Visual	28
2.3	Multissemiótica para multiletrar	31
2.4	Leitura Interativa	34
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS	40
3.1	Caracterização da Pesquisa	40
3.2	Contexto da Pesquisa	40
3.3	Sobre a Produção do Caderno	41
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
	REFERÊNCIAS	48
	APÊNDICE	52

1 INTRODUÇÃO

Vivendo na pós-modernidade, percebemos que a vida, aqui situada, necessita, constantemente, ser reconfigurada. As práticas sociais demandam-se a partir do pensar a condição do homem em sua dimensão humana para além das visões tecnicistas ou biologizantes tão promissoras no modernismo. Nessa perspectiva, Mosé (2013) pondera que, “com a certeza de que o saber pode ser mais poderoso do que a força dos exércitos e das armas, o século XX foi atravessado pelo medo do pensamento crítico e pela supervalorização do conhecimento técnico”.

A condição humana, que sempre fora virtual e revolucionária já por isso, hoje - principalmente, no mundo durante e pós-pandemia da covid-19 - leva a sua virtualidade ao extremo, pela utilização demasiada dos meios digitais. Realidade essa extremamente pautada pela efemeridade, pelos jogos instantâneos de resultados, muitas vezes metaversos apenas, em contraposição à necessidade cada vez maior de humanidade em situações reais, como as escancaradas pela profunda desigualdade social, no nosso país.

Porém, segundo Mosé (2013), se, por um lado, a pandemia amplificou os problemas, por outro, ofereceu possibilidade de grandes transformações, pois a sociedade se transforma quando o indivíduo se transforma. Assim, constatamos e caminhamos, também como educadores, pensando que há uma necessidade primordial: as redes colaborativas, para que ocorra uma nova revolução humana, uma vez que [...] estamos caminhando na direção de uma sociedade de colaboração; ou ela existe, ou não teremos sociedade (MOSÉ, 2013). Nessa sociedade, o homem (o estudante, aqui, em questão) necessita agir, na vida, conscientemente, de modo colaborativo e com dinamicidade; ancorando-se, para tanto, - e sobretudo - nas ações languageiras, imbricadas em meio a várias habilidades, como as de compreensão leitora.

A própria compreensão leitora é que tanto dialoga em progresso para o constructo cognitivo do ser, quanto para sua mobilização consciente, pois, como pontua Bronckart, “a construção de capacidades cognitivas tendencialmente universais é resultado de um processo segundo, que se aplica progressivamente às capacidades de pensamento, as quais são, desde seu início, marcadas pelo sociocultural e pela linguagem” (BRONCKART, 2009, p. 11). Ou, ainda, conforme Kersch e Silva (2012), ao enfatizarem o aspecto dialógico desse processo, quando ponderam que “ [...] ao participar de determinada prática social, portanto, ao mesmo tempo em que tomam posse de determinado letramento, as pessoas transformam e são transformadas, impactam e são impactadas”, ou seja, “as pessoas aplicam ativamente e criativamente as habilidades de letramento para atender a seus próprios objetivos e

necessidades; elas se apoderam dele, e não são simplesmente transformadas passivamente por ele” (KERSCH; SILVA, 2012, p. 393). Para tanto, no âmbito das discussões que envolvem o ensino e a aprendizagem, a convicção de que qualquer didática deve levar em conta o homem em suas múltiplas facetas, inserido em um mundo multicultural, multissemiótico e com práticas diversas de letramentos. Além disso, para além dos muros escolares, é, imprescindível, para os ditames deste trabalho, pois, segundo Kersch e Silva (2012), as práticas de leitura e de escrita são determinadas pelo contexto social que envolve os indivíduos e são situadas no tempo e no espaço.

As práticas de leitura e escrita variam de uma sociedade a outra, são determinadas pelo contexto social que envolve os indivíduos, são situadas no tempo e no espaço, e exercem diferentes papéis na vida dos grupos ou dos indivíduos. Kersch e Silva (2012, p. 394) afirma que, como as pessoas ocupam diferentes lugares sociais, são lhes impostas diferentes demandas funcionais de leitura e escrita, determinadas, por exemplo, por sexo, idade, localização rural ou urbana e etnia.

A Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, é um pilar nesse sentido, bem como alicerce também este trabalho. Está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e no Plano Nacional da Educação (2014) referenciando os currículos de todas as redes públicas e particulares, determinando os conhecimentos e as habilidades essenciais que todos os estudantes têm o direito de aprender, independentemente da região, raça ou classe socioeconômica. Potencializando, assim, políticas educacionais importantes nesse sentido, principalmente, nos anos finais do Ensino Fundamental, momento importante para a construção da criticidade, como ressalta o documento da BNCC (BRASIL, 2018, p. 79): “Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose”.

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. “Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BRASIL, 2018, p. 60).

Este trabalho, ao propor um caderno didático que aprimore a compreensão leitora do estudante, considerando sua criticidade, está em consonância à recente BNCC, assim como aos demais documentos educacionais que norteiam a educação básica, como: a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2022) e o Plano Nacional de Educação em seus Parâmetros Curriculares (1997,1998), além do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, doravante PNLD, regulamentado pelo Decreto nº 9.099/2017 e pela Resolução nº 12/2020.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, por exemplo, determinam que os conteúdos de língua portuguesa sejam articulados em dois eixos: o uso da língua oral e escrita e a reflexão desse uso através de atividades interativas. Para isso, propõem uma abordagem de texto em múltiplas dimensões, destacando-se a dimensão textual que configura o texto em gêneros textuais e em sequências textuais.

Nesse sentido, o trabalho em questão leva em consideração pelo menos cinco importantes ditames do documento da BNCC:

1. a leitura interativa e crítica alicerçada na prática social;
2. o trabalho tanto com a oralidade quanto com a escrita;
3. a importância do contato, do aluno, com uma gama diversa de gêneros em campos de atuação distintos;
4. a perspectiva multissemiótica e multicultural do texto e
5. a percepção e compreensão das modalizações e vozes nos diversos textos criticamente.

Sobre a leitura interativa e crítica alicerçada na prática social, o caderno voltou-se a uma prática social final: a produção da cartilha, a fim de alcançar a sensibilização sobre o conteúdo valorativo em pauta, o Envelhecimento, assim como da aprendizagem sobre modalização e vozes pertinentes à perspectiva multissemiótica do texto, em especial, da Cartilha sobre os Direitos Humanos das Pessoas Idosas, gênero final a ser produzido, após uma sequência de atividades de compreensão textual e oficinas de produção ou seleção de gêneros representativos dos quatro campos de atuação voltados ao evento de lançamento da cartilha em foco. Proposta esta que condiz com o documento da BNCC:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas

interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2018, p. 63).

Sobre o trabalho, tanto com a oralidade, quanto com a escrita, o caderno trabalhou junto à produção da cartilha, a organização do evento de lançamento da cartilha, com sarau “intergeracional”, valorizando, assim, a escrita e a oralidade.

Sobre a importância do contato, do aluno, com uma gama diversa de gêneros em campos de atuação distintos; o caderno, no percurso didático, traz diversos textos de diferentes gêneros para serem lidos e refletidos, através de exercícios de compreensão textual que, em certa medida, também trazem a análise linguística/semiótica, o que se alinha com o documento da BNCC:

Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 65).

Os alunos também são convidados a produzirem ou selecionarem textos de gêneros distintos para se somarem ao evento de lançamento da cartilha e ao sarau “intergeracional”, como: produção de convite, infográfico, ou mesmo para didatizarem os conteúdos, como mapa mental e anotações metacognitivas.

Sobre a perspectiva multissemiótica e multicultural do texto e sobre a percepção e compreensão das modalizações e vozes nos diversos textos criticamente, o caderno foi elaborado de modo a evidenciar, com constância, a perspectiva multissemiótica dos textos, para isso, selecionamos *memes*, infográficos, intervenções em pinturas, campanha publicitária, curtas-metragem, videoclipe, audiovisual musical, dentre outros, para provocar cognitivamente o aluno, perpassando pelos campos de atuação legais e convidando o aluno a posicionar-se quanto aos textos, condizentemente à BNCC (BRASIL, 2018, p.73):

Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam.

Os exames aplicados para análise do desempenho escolar da Educação Básica, como a avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) também contemplam um

conjunto de habilidades e competências que exigem uma preparação do educando para a análise de textos de diferentes gêneros, tipos e funções, porém o ensino e aprendizagem de língua portuguesa ainda necessitam ser repensados, em várias frentes, e adaptados conforme as orientações do documento e conforme as próprias dificuldades de implementação em cada sala de aula, para cada discente. Assim, como podemos ver nos resultados das avaliações mais importantes do país, a saber, o SAEB; bem como o SPAECE, o estudante brasileiro ainda precisa aprimorar sua leitura crítica.

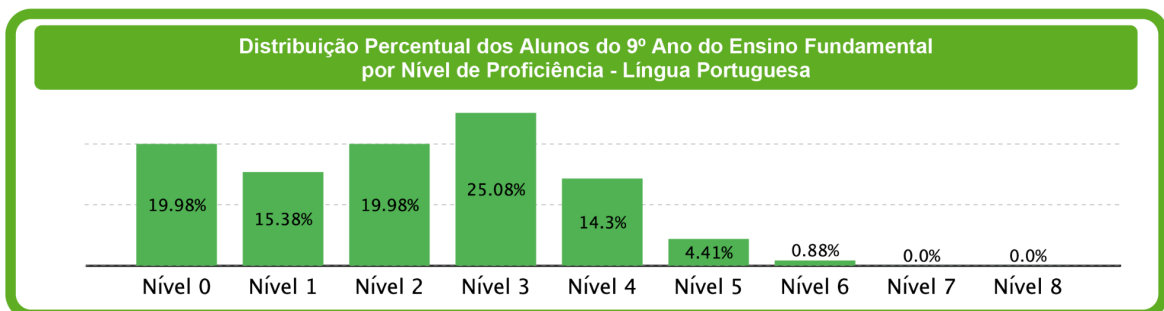
Aos ditames dos documentos legais e aos resultados dos supracitados exames, soma-se a observação vivenciada na rotina escolar e percebe-se o fato da existência de estudantes com bastante dificuldade em suas práticas de letramentos, nos vários âmbitos que norteiam a leitura, a escrita e a oralidade, assim como a análise linguística/semiótica, em sua compreensão e em sua crítica leitora. Da identificação do conteúdo temático à identificação dos mecanismos enunciativos - percebendo as estratégias multissemióticas envolvidas no texto, com seus possíveis efeitos de sentidos -, há uma gama de dificuldades a serem superadas pelos estudantes, a fim de se ampliar a cultura dos letramentos em suas vidas estudantis, buscando “[...] desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos da nossa cultura” (BRASIL, 1998, p. 52).

Ao se analisar, por exemplo, o resultado da Prova Brasil de 2017 da escola pública estadual, em Fortaleza, lócus deste trabalho, percebemos, pragmaticamente, o resultado dessas dificuldades que o estudante pode apresentar, segundo descrição a seguir, retirada do site do INEP:

Figura 1 – Dados Prova Brasil 2017.

Distribuição percentual dos estudantes da escola por Nível de Proficiência

As escalas de proficiência de Língua Portuguesa (Leitura) e Matemática da Prova Brasil são compostas por níveis progressivos e cumulativos. Isso significa que a escala está organizada em níveis que vão da menor para a maior proficiência, e que cada nível de desempenho acumula também os saberes e habilidades do(s) nível(is) anterior(es). Assim, quando um quantitativo (%) de alunos foi posicionado em determinado nível da escala, pressupomos que estes alunos, além de terem desenvolvido as habilidades descritas neste nível, provavelmente também tenham desenvolvido as habilidades dos níveis anteriores.



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2021).

Considerando, segundo a tabela, que:

Quadro 1 - Níveis Prova Brasil 2017

Nível	Significado
Nível 0	os estudantes ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar;
Nível 1	provavelmente são capazes de reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística, etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião, inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens;
Nível 2	além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas, identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais, reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances, reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas, reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião, inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas;
Nível 3	além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de localizar informações explícitas em crônicas e fábulas, identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas, reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes, reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios), interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas, comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema, inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas, inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances;
Nível 4	além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas, identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos, reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes, reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens, reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances, inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos, inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos, inferir informações em fragmentos de romance, inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos;
Nível 5	além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de localizar a informação principal em reportagens, identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas, reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens, reconhecer elementos da narrativa em crônicas, reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances, diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos, inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges, inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances;
Nível 6	além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas, identificar argumento em reportagens e crônicas, reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances, reconhecer a relação de causa e consequência em contos, reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema, reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis, reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos, reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances, diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens, inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas;
Nível 7	além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião, identificar variantes linguísticas em letras de música, reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas;

Nível 8	além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses, identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas, diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias, inferir o sentido de palavras em poemas.
---------	--

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2017).

Nessa feita, pela constatação dos resultados das avaliações diagnósticas de aprendizagem, como mostrado anteriormente, pela percepção das dificuldades de criticidade demonstradas pelo estudante na hora da leitura e da compreensão leitora em sala de aula, com base nas diretrizes dos documentos oficiais do ensino, é que propomos um caderno didático de exercícios que, à luz do ISD, sob uma concepção enunciativa do ensino de língua, além do modelo interativo de leitura. Tal caderno buscou aprimorar a compreensão leitora crítica de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental através da identificação/análise de mecanismos enunciativos construtivos da tessitura de textos multissemióticos, inseridos na cultura dos multiletramentos, pois, conforme Rojo e Moura, “pensar o papel da escola em um mundo globalizado e, por que não dizer, digitalizado e multifacetado tornou-se imprescindível” (2019, p. 123).

Incentivar, pois, o professor e provocar o estudante através de atividades com novas práticas de ensino, concorde Santos, “que levem o aluno a conceber a leitura como uma prática social e que os ajude no desenvolvimento da competência textual-discursiva, favorecendo uma maior compreensão do que é dito” (2016, p. 14), então, é de relevância humana, social e educacional, já que prediz sobre habilidades discentes fundamentais ao aprimoramento das suas práticas dos letramentos, de compreensão e de crítica leitora efetivas, resultado tão ambicionado na educação contemporânea. Isso é válido, principalmente, por oportunizar, ao aprendiz, ampliar sua participação efetiva nos diversos momentos, construindo - e refletindo - seu agir linguageiro como prática social consciente. “Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação”, condizente com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 60), aprendendo a aprender, aprendendo a ser um leitor estrategista.

“Acreditando na virada pragmática no ensino de língua materna”, consoante Moreira, Silveira, Ribeiro (2013) e referenciando-se nos estudos de Bronckart (2012), no que concerne aos aspectos textuais e discursivos, acrescenta-se que o posicionamento é construído por meio de compreensões linguísticas que contribuem para a coerência pragmática ou interativa de um texto. Em outras palavras, analisar os mecanismos enunciativos: gerenciamento de vozes e modalizações é fundamental para o posicionamento mais crítico do

leitor, podendo ser um exercício renovador, possibilitando a ele uma leitura crítica, um diálogo mais eficaz entre os interlocutores em questão.

Quanto aos trabalhos situados dentro da esfera em questão, sobre a coerência interativa, Leite abordou os mecanismos enunciativos no estudo de contos brasileiros no livro didático para o ensino médio (2009); já sobre os mecanismos enunciativos na análise de crônicas, Santos (2016) tratou, desenvolvendo um caderno didático que trabalhou analisando três crônicas de Luís Fernando Veríssimo, uma de Mário Prata e uma de Carlos Eduardo Novaes, orientado pelo ISD, para o 8º ano do Ensino Fundamental. Em seguida, Ferreira, Almeida e Dias (2017) tematizam sobre os mecanismos enunciativos constitutivos da tessitura de textos multissemióticos, propondo uma análise de duas campanhas educativas, valendo-se do ISD e da GDV para alcançarem a criticidade discente.

Nesse contexto, percebe-se que a produção de um caderno didático de atividades que traga a abordagem dos mecanismos enunciativos, adequados aos anos finais do Ensino Fundamental, é escassa, mesmo em partida à alta valorização desta temática na cultura atual dos letramentos e da crítica leitora. A partir das lacunas evidenciadas pelos trabalhos já realizados, que propõem um direcionamento efetivo para o 9º ano do Ensino Fundamental - mas não somente para este - sobre compreensão dos mecanismos enunciativos da tessitura de textos multissemióticos, é que este trabalho propõe avançar contribuindo para o multiletramento crítico do estudante. Nessa perspectiva, possibilitando espaço para manifestação de suas práticas sociais, trazendo a compreensão, segundo Marcuschi, como “um processo criador ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual. Ou seja: compreender um texto envolve mais do que o simples conhecimento da língua e a reprodução de informações” (MARCUSCHI, 2010, p. 56).

Os próximos capítulos trazem as fundamentações que ancoram este trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para aporte teórico deste trabalho, inicialmente, trazemos os estudos da linha teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), contando com as teorias de Bronckart (2009, 2012), apoiando-se no campo do desenvolvimento por Vygotsky (1934) e, no campo da linguagem, em Bakhtin (2003), posteriormente, em Marcuschi (2010), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e retomando Bronckart (2012) na noção de gênero de texto. Para fundamentar a noção dos mecanismos enunciativos, contamos, novamente, com as contribuições de Bronckart (2012), Bakhtin (2003), também de Koch (2002) e de Habermas (2012). Para a teoria da cultura de multiletramentos, contamos com Rojo e Moura (2019), Kleiman (1995), Soares (2013), Dionísio (2006), Serafim (2015) e Ribeiro (2021), quando necessário, Kress e van Leeuwen (2006), para dar conta das multissermioses. Já para a concepção do caderno didático, trabalhos de Soares (2016) e de Ferreira, Almeida e Dias (2017) nortearam a concepção.

2.1 Interacionismo Sociodiscursivo

O ISD é uma teoria originada da interação de várias disciplinas, perpassando pela Psicologia de Vygotsky, de Piaget e as pesquisas do Centro Internacional de Epistemologia Genética; pela linguística de Saussure, Culioli, Sapir, Benveniste, Coseriu, Volochínov e outros, elaborando uma abordagem didática inspirada na Linguística e na Psicologia, apoiando-se no campo do desenvolvimento, em Vygotsky e, no campo da linguagem, em Bakhtin. Conforme Guimarães e Machado (2007, p. 10), “[...] atualmente, essa posição se expandiu, chegando Bronckart a dizer que se trata de um projeto de construção de uma Ciência do Humano integrada”.

Essa ciência da linguagem, o ISD, no seio de uma ciência do humano apoia-se, epistemologicamente: na perspectiva sócio-histórica humana e coletiva; nas interações refratadas (das articulações fonológicas aos gêneros textuais; do social ao individual); na linguagem como uma das maiores prioridades do humano.

Chiapinotto (2010), elucidando Bronckart (2012), considera como ação de linguagem todo ato textual ou verbal num dado espaço-tempo, com seu contexto de produção, resultante de um contexto físico, do qual são integrantes o lugar, o momento, o emissor e o receptor. Para além do contexto físico, ele aponta o contexto sociossubjetivo e o decompõe em quatro parâmetros principais: o lugar social, a posição social do emissor, a posição social

do receptor e o propósito comunicativo. Dessa forma, a interação se dá socialmente e por meio do discurso. Muito mais do que ações isoladas, nossas interações em sociedade se dão pela produção do discurso, daí o termo “Interacionismo Sociodiscursivo”, que abriga a concepção de gênero de texto e sua função social. Para Bronckart (2012, p. 75), o texto é definido como “[...] toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” guardando sempre os mundos discursivos pré-construídos, tensionando, em alguma percepção, os modelos já existentes, indexados, semiotizados, e a singularidade ou o ineditismo que o texto possa ter.

O ISD postula que as ações humanas, consoante Bronckart, são “[...] ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (2012, p. 13) assim como as ações languageiras também o são. Tendo os trabalhos postulados por Vygotsky (1934/1985) como um alicerce, entende-se que é no contexto da atividade em funcionamento que se constroem as ações sociais e suas particulares apropriações da linguagem. Valendo lembrar os princípios postulados por Vygotsky (1934/1985) que, por conseguinte, geraram as teorias que tratam da aquisição da linguagem, abordando o funcionamento psicológico do ser humano e seu comportamento a partir das relações interpessoais que o sujeito mantém por toda vida.

A partir do século XIX, muitas outras teorias acerca da língua e da linguagem surgiram e se intensificaram nos séculos seguintes, diversas tendências coexistem em diálogo. Em toda forma, a linguagem tomou para si o estatuto de ciência autônoma, a partir das proposições de Saussure (1995), em novas perspectivas, a consolidar a linguagem como uma instituição social e a língua como indissociável dos fatos socioculturais, como consequência da própria natureza da linguagem humana. Em resultado, a linguagem transita por todos os fenômenos históricos, sociais e culturais de um povo, estabelecendo, assim, a realidade.

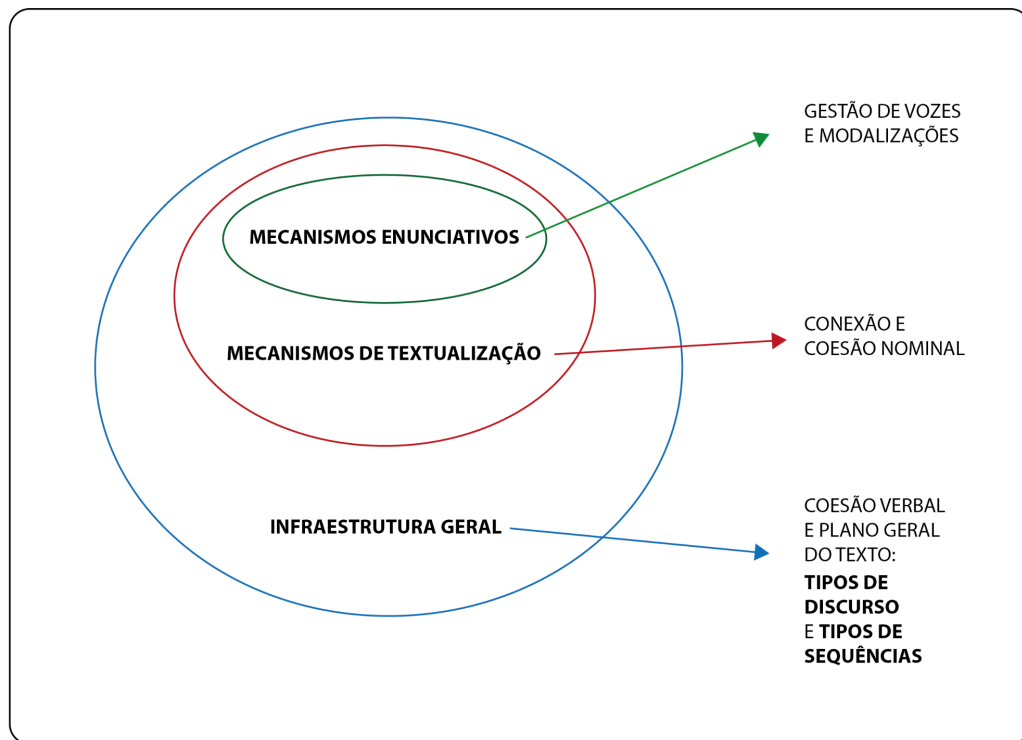
Dessa maneira, partindo da realidade, a análise da diversidade de textos que circulam socialmente - diversidade essa redimensionada duas vezes: tanto pela disseminação das tecnologias de comunicação e informação, como pela tecnologia ampliada pelos equipamentos digitais - prescindem os aspectos linguísticos, dando ao aspecto não linguístico também um novo olhar, uma vez que esses aspectos se organizam, discursivamente, para o processo de produção de sentidos. Assim, os modos de produção de sentido dos textos multissemióticos só são possíveis no estudo da linguagem em sua complexidade semiótica. Nessa perspectiva, conforme Joly (2012), imagens e palavras são consideradas signos, pois exprimem ideias e provocam na mente daquele ou daqueles que o percebem uma atitude interpretativa, embora o texto seja constituído em ideia final global.

Os elementos verbais e os elementos não verbais são, desde já, inseridos em separado, para didatização e apresentação das especificidades e leis próprias de organização e comportamento desses signos, assim como de seus processos de significação particulares, mas interdependentes, pois, embora Bronckart (2012) não tenha se detido no estudo de recursos imagéticos, consideramos que os debates realizados por ele podem elucidar uma questão sobre os textos multissemióticos.

Na perspectiva de estudos da estrutura e do funcionamento das diferentes espécies de textos em uso, assim como dos discursos imbricados ali, ora detendo-se ao texto, ora ao discurso, mas buscando estudar produções textuais específicas dentro de suas dimensões empíricas efetivas, tendo como foco uma análise da organização e do funcionamento do texto, levando em consideração o efeito que os textos e suas linguagens verbais (e não verbais, mesmo não sendo foco da ISD) e seus significados multissemióticos exercem sobre seus interlocutores, a ISD dialoga com esses não verbais..

De acordo com Bronckart (2012), são três os níveis de organização de um texto: da infraestrutura geral, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos. O primeiro, resumidamente, configura-se por compor de um plano geral, dos tipos de discurso e suas articulações e pelas sequências que podem existir nesses discursos. O segundo está relacionado à coerência temática do texto, portanto leva-se em consideração a linearidade do texto, tais como conexão (articulações da progressão temática), coesão nominal (introdução de temas e/ou personagens, ou garantia de retomada ou substituição no desenvolvimento do texto) e coesão verbal (organização temporal e/ou hierárquica dos processos verbalizados no texto). Por fim, o terceiro nível, dos mecanismos enunciativos - que são enfatizados neste trabalho - determina a coerência do texto em seu aspecto pragmático ou interativo. Além do exposto, é importante apontar que os estudos do ISD concebem o texto como uma unidade comunicativa, produto da atividade de linguagem em funcionamento nos contextos sociais em que o agente produtor nele está inserido. Nessa dimensão, todo texto se inscreve necessariamente em um gênero de texto (ou revela-se de um modelo de gênero), obedecendo aos níveis de organização textual, como representados a seguir, esquematicamente:

Figura 2 - Arquitetura interna do texto.



Fonte: Elaboração própria.

No contexto dos mecanismos enunciativos, merecem destaque as vozes enunciativas e a modalização, Bronckart (2012) afirma que o estudo desses mecanismos traz a possibilidade de se perceber as diversas formas de posicionamento e de engajamento enunciativos construídos em comunidade, de se situar em relação a essas formas, reformulando-as, o que faz com que esse processo contribua para o aperfeiçoamento de habilidades linguísticas e discursivas. Com relação a este nível, acreditamos que ele pode colaborar, também, para que o leitor possa interpretar o texto, de um modo mais crítico.

2.1.1 Vozes e modalizações

Os mecanismos enunciativos são responsáveis pela coerência pragmática ou interativa do texto. É na instância geral de enunciação que se assume a responsabilidade do dizer e que se processa o gerenciamento das vozes enunciativas presentes no discurso. De acordo com Bronckart (2012), vozes são “entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (1999, p. 326), pois, ao produzir um texto, o autor cria, automaticamente, um ou diversos mundos discursivos, cujas regras de funcionamento diferem das do mundo em que vive. São a partir desses mundos virtuais, especificamente

instâncias formais que os regem (textualizador, expositor, narrador), que são distribuídas as vozes que atuam no texto.

Geralmente é a instância geral de enunciação que assume a responsabilidade do dizer. Entretanto, em alguns casos, a instância de enunciação pode pôr em cena uma ou várias outras vozes que se agrupam em três categorias, segundo Bronckart (2012, p. 327), parafraseando-o, temos: a categoria das vozes de seres humanos ou entidades humanizadas, implicadas na qualidade de agente, em que encontraremos segmentos de texto ou na 1ª pessoa gramatical, deixando, à margem, as vozes do narrador/expositor e evidenciando a voz que este põe em cena, em discurso direto, ou em segmentos de texto na 3ª pessoa gramatical, mantendo a distinção entre narrador/expositor e a voz secundária postada em cena, em discurso indireto; a segunda categoria agrupa as vozes sociais, em que as vozes de personagens, grupos ou instituições sociais não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento textual, mas são mencionadas como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo temático; a terceira categoria, a voz do autor, voz que procede da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado.

Percebe-se que, em qualquer ação de linguagem, as vozes que constituem o discurso podem estar explícita ou implicitamente demarcadas, mas é importante salientar que nem sempre são traduzidas por marcas linguísticas específicas, devendo, nesse caso, ser inferidas no processo textual. Outro mecanismo enunciativo responsável pela coerência pragmática do texto são as modalizações.

As modalizações, segundo Bronckart (2012), têm a finalidade geral de traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, avaliações ou comentários formulados a respeito do conteúdo temático. Elas pertencem à dimensão configuracional do texto e contribuem para a realização de sua coerência pragmática ou interativa, além de orientar o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático. As modalizações, ainda de acordo com Bronckart (2012, p. 327) podem ser agrupadas em quatro grupos essenciais. As modalizações lógicas, agrupando julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, tratadas como certas, possíveis, improváveis, etc. Exemplo: “O Brasil, sem dúvida, é um país em forte desenvolvimento”. As modalizações deônticas, agrupando avaliações das proposições enunciadas como base em valores sociais, os quais regulariam o que é permitido, necessário, proibido, etc. Exemplo: “O Brasil precisa prestar mais atenção às suas fronteiras”. As modalizações apreciativas, agrupando os julgamentos mais subjetivos, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia. Exemplo:

“Felizmente, ela chegou”. E, por fim, as modalizações pragmáticas, que introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer). Exemplo: “Ela não podia ajudar mais”.

É a partir desses mundos discursivos virtuais criados pelo agente e de suas instâncias formais que os regem (textualizador, expositor, narrador) que são distribuídas as vozes que atuam no texto. Esclarecendo essa questão, Bronckart (2012) postula que, em qualquer texto, há a possibilidade de várias vozes infraordenadas em relação ao narrador/expositor se evidenciarem.

O mecanismo enunciativo evocado por Bronckart (2012) refere-se às modalizações, que, além de integrarem a organização configuracional do texto, podem contribuir para garantir a coerência pragmática ou interativa e para orientar a interpretação dos destinatários, evidenciando estratégias de mobilização do leitor para adesão à orientação recebida. Nessa direção, podemos elencar as quatro funções básicas desse mecanismo nas atividades de linguagem, a saber: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. Tais funções são caracterizadas pelo autor em sua materialidade linguística, ou seja, nas marcas que traduzem uma avaliação externa dos conteúdos temáticos.

As modalizações lógicas se circunscrevem no âmbito de uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em critérios do mundo objetivo e pautada em pontos de vista de suas condições de verdade, como assertividade, probabilidade, eventualidade, necessidade dos fatos. Exemplos: advérbios (talvez, necessariamente), verbos no futuro de pretérito (produziria) e estruturas oracionais (É evidente que).

As modalizações deônticas evidenciam uma avaliação de elementos do conteúdo temático, ressaltando valores, opiniões e regras estabelecidas pelo contexto social, apresentando os elementos de seu conteúdo do ponto de vista da obrigatoriedade ou de conformidade com as normas de usos. Exemplos: verbos no presente (deve, não deve, posso, não posso), estruturas oracionais (É lamentável que).

As modalizações apreciativas relacionam-se a processos de avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático advindos do mundo subjetivo do mecanismo enunciativo da voz (fonte desse julgamento), qualificando-os como benéficos, infelizes, estranhos, etc., do ponto de vista do sujeito avaliador. Exemplos: advérbios (felizmente, infelizmente), expressões de interjeição (ai de mim!).

As modalizações pragmáticas direcionam-se para a explicitação de alguns aspectos da responsabilização de uma entidade (personagem, grupo, instituição, etc.) indicada

pelo conteúdo temático em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições, etc.) ou capacidades de ação. Exemplos: verbos no pretérito (quis, pode, pretendeu, pudesse, devia, não devia).

Nesse sentido, ainda conforme Bronckart (2012), a discussão sobre a modalização implica considerar as marcas enunciativas deixadas pelo locutor no texto, no processo de interação verbal, uma vez que a produção de um texto se dá em função de um propósito comunicativo e de uma representação de um interlocutor. Assim, qualquer ação implica um agente, que, ao fazer uma intervenção no mundo, mobiliza determinadas capacidades mentais e comportamentais que ele sabe que tem (um poder-fazer), determinados motivos ou razões que ele assume (o porquê do fazer) e determinadas intenções (os efeitos esperados do fazer); sendo que esses últimos parâmetros (capacidades, motivos e intenções) definem a responsabilidade assumida pelo agente em sua intervenção ou em sua ação (BRONCKART, 2012, p. 19-20).

Em face do exposto, reiteramos que a modalização se constitui como um mecanismo enunciativo constitutivo dos textos, pois, segundo Bronckart (2012, p. 145-6), "um texto não ganha sentido senão através da atividade de seus leitores, a qual reconstrói sentido a partir dos índices disponíveis na materialidade textual". Os textos que produzimos encontram-se condicionados por necessidades, interesses e objetivos concernentes às diferentes situações sociointerativas em que, cotidianamente, estamos inseridos, revelando não somente uma direção no tratamento da informação, mas também estratégias de interação com o(s) interlocutor (es). Esses elementos condicionadores, em conjunto com o lugar social ocupado pelo locutor, se mesclam com a presença de marcas enunciativas, com vistas a atingir o objetivo pretendido em cada ação de linguagem aludidas teoricamente pelo ISD. Este ancorador em essência pauta o caderno pedagógico proposto.

Quadro 2 - Esquema das modalizações pelo ISD.

MODALIZAÇÕES ISD		
1	Lógica	Agrupando julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, tratadas como certas, possíveis, improváveis, etc. Exemplo: O Brasil, sem dúvida , é um país em forte desenvolvimento.
2	Apreciativa	Agrupando os julgamentos mais subjetivos , apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia. Exemplo: Felizmente , ela chegou.

3	Deontica	Agrupando avaliações das proposições enunciadas como base em valores sociais , os quais regulariam o que é permitido, necessário, proibido, etc. Exemplo: O Brasil precisa prestar mais atenção às suas fronteiras
4	Pragmática	Introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente , principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer). Exemplo: Ela não podia ajudar mais.

Fonte: Elaboração própria baseada em Bronckart (2012).

2.2 Gramática do Design Visual

Para complementar nossa visão, neste trabalho, trazemos a Gramática do Design Visual (GDV), de Kress e van Leeuwen, (1996/2006), cuja teoria advém da Linguística Sistemática Funcional (LSF), a qual compreende a língua a partir das funções sociais que a língua desempenha, tornando seu aporte teórico, mesmo que secundário indispensável ao trabalho proposto, pois, como considera Halliday (1985 *apud* NOVELLINO, 2007), a LSF estuda a forma como os indivíduos desenvolvem suas competências comunicativas e interagem a partir da codificação e decodificação de expressões linguísticas, construindo, para tanto, diferentes significados para a língua.

A LSF propõe, dessa forma, conforme Novellino, três funções para a linguagem: “(a) ideacional – função de representação das experiências do mundo exterior e interior; (b) interpessoal – expressão das interações sociais e (c) textual – expressão da estrutura e formato do texto” (2007, p. 51), as quais são realizadas de modo concomitante na língua.

Kress e van Leeuwen (2006) transpõem tais funções da LSF para a análise de imagens e propõem outros termos, defendendo que “as estruturas visuais assemelham-se às estruturas linguísticas, visto que aquelas também expressam interpretações particulares da experiência, além de se constituírem como formas de interação social” (2006 *apud* SANTOS, 2010, p. 2). Dessa forma, as três funções da linguagem de Halliday são agora reorganizadas, respectivamente, como representacional, interativa e composicional.

A fim de atingir a compreensão de cada função, é necessário, primeiramente, descrever quem participa dessa interação entre leitor e imagem: quem a observa é denominado participante interativo (PI) e quem - ou o que - está representado na imagem, chamamos participante representativo (PR). Pimenta e Maia (2014) explicam que o PI diz

respeito a pessoas reais, podendo ser tanto a que produz quanto a que observa a imagem, enquanto o PR são as pessoas ou objetos representados na imagem, desempenhando funções semióticas que podem ser as de ator, quando o vetor parte do PR; ou de meta, quando o vetor se volta para o PR. Ainda nessa nuance, Pimenta, Maia explicam, também, que os "[...] vetores são aquilo que linguisticamente definimos como verbos. Nas imagens, eles são linhas visíveis ou imaginárias, formados pelos corpos, ou membros, ou ferramentas em ação, e que indicam processos, os quais são de dois tipos: narrativos ou conceptuais" (2014, p. 134).

Baseando-se nas autoras citadas, Santos (2010) explicita cada uma das três funções de linguagem propostas pela GDV. Primeiramente, a função representacional -ideacional - advém da relação entre os PR, podendo ser uma representação narrativa, em que participantes se engajam em ações ou eventos (transacional) ou em que a ação não se dirige a outro participante (não transacional). Pode haver ainda, segundo Novellino (2007), uma representação conceitual, em que os PR são mostrados de modo genérico, simbolizando algo.

Já a função interativa - interpessoal - é, conforme Pimenta e Maia (2014), a relação que a imagem estabelece entre PI e PR. Esta interação é mensurada pelo olhar, pelo enquadramento, pela perspectiva e pelo ângulo. Explicitando cada um deles temos: o olhar marca a maior ou menor aproximação entre PI e PR, sendo que a forma de ver pode ou não formar vetores. Se há a presença de vetor, há um contato pessoal entre PR e PI, contudo o PR não olha para o PI, não há vetor de olhar, fazendo com que o PR seja um item de informação, um objeto para ser contemplado.

Por sua vez, os autores ainda elucidam que o enquadramento (ou distância social) tem a ver com a forma como o PR é mostrado na imagem, a qual pode demonstrar aproximação/intimidade (PR tem apenas o rosto mostrado ou é visto do ombro para cima), distância social média (PR mostrado da cintura para cima) ou afastamento (PR retratado de corpo inteiro, inclusive com o cenário que o envolve). Somada a isso, a presença de perspectiva indica subjetividade, enquanto a sua ausência demonstra objetividade. Há, ainda, o ângulo, que pode ser horizontal ou vertical e indica a forma como o PI vê o PR: ângulo frontal (PI e PR de frente) indica envolvimento; ângulo oblíquo (PR não fica de frente para PI) sugere imparcialidade; ângulo elevado (PI vê PR de cima) representa superioridade do PI; ângulo inferior ou baixo (PR vê PI de cima) confere poder ao PR; PI e PR estando na mesma altura de olhos simboliza igualdade. (PIMENTA; MAIA, 2014).

Novellino (2007), quanto à função composicional - textual -, diz que ela é responsável pela integração entre elementos das funções representacional e interacional e envolve: o valor da informação, a saliência e a moldura. O valor informacional tem a ver com

a posição do elemento na imagem: do lado esquerdo ficam as informações dadas e, portanto, menos importantes; do lado direito, fica o novo, as informações mais importantes; na parte superior, o ideal, a essência da informação; na parte inferior, o real, aquilo que é concreto, verdadeiro; no centro, fica o núcleo da informação; e, na margem, informações complementares. Já a saliência é obtida pela relação, considerando elementos que compõem a imagem, entre tamanho, cor, contraste, nitidez, brilho, perspectiva, sobreposição, etc. E, finalmente, Pimenta e Maia (2014) afirmam que a moldura pode ser observada pela presença ou ausência de quadros, linhas divisórias, (des)continuidades no uso de cor ou de forma, espaços vazios, etc. As modalizações, seguindo a GDV, podem ser, portanto, esquematizada da seguinte forma:

Quadro 3 - Esquema das modalizações pelo GDV

Modalizações GDV		
Quanto à composição		
1	Valor da informação	Onde está a imagem. Imagem à direita, mensagem ideal ou de valor informativo maior.
2	Saliência	Relação entre elementos como: cor, brilho, filtro etc. Pode ressaltar elementos de maior valor informativo ou a tipografia pode referir-se ao tempo em que o gênero se reporta assim como o meio por onde o gênero se faz.
3	Moldura	Delimitação do texto. Pode indicar o meio por onde o gênero se faz ou, ainda, fazer referência ao tempo em que o gênero se reporta.
Quanto à Interatividade		
4	Olhar	PR não olha, não há vetor, não há diálogo, imparcialidade. PR olhando para a esquerda, relembração, momento passado. PR olhando para a direita, vislumbre, momento futuro (se caminhando nessa direção, indicação de ação).
5	Enquadramento	Maior aproximação, maior intimidade. Maior distanciamento, menor intimidade.
6	Perspectiva	Subjetividade do emissor.
7	Ângulo	PR em frente à PI, envolvimento. PR sem ficar em frente a PI, imparcialidade.

Fonte: Própria autora baseada em Kress e van Leeuwen (2006)..

Kress e van Leeuwen (2006) destacam o caráter ideológico que tais elementos encerram. As combinações visuais reproduzem formas de organização da realidade, evidenciando interesses das instituições sociais em que as imagens são produzidas, circuladas

e lidas. Dessa forma, em textos multimodais, muitas vezes, é necessário considerar a complementaridade entre pistas verbais e elementos não verbais, como exemplificação da GDV. Tal abordagem será associada aos pressupostos do ISD quando imperativa à criticidade do estudante em sua leitura. Assim, a GDV será utilizada, então, para a construção dos efeitos de sentido que são angariados no texto, principalmente, nos imagéticos, no que concerne aos diferentes recursos: cores, detalhes, iluminação, posição dos elementos, etc., da tessitura de textos multissemióticos.

2.3 Multissemiose para multiletrar

Segundo Ramos (2022), Os multiletramentos (*multiliteracy*) é um termo criado na década de 90, por um conjunto de acadêmicos (New London Group) empenhados no desenvolvimento de uma nova pedagogia de alfabetização. O termo se refere a dois grandes aspectos da comunicação e da representação na atualidade: a variedade de convenções de significados nas diferentes esferas da vida (cultural, social ou de domínio específico) e a multimodalidade resultante das características dos novos meios de informação e comunicação.

Por esse motivo, a alfabetização tradicional, focada primordialmente nas regras formais e no cânone literário de um único padrão de uma língua, não é mais suficiente. As condições do dia a dia requerem a preparação dos estudantes para estarem aptos a transitar pelos vários ambientes sociais nos quais as convenções da comunicação podem ser muito diferentes. Tais diferenças são consequências de diversos fatores, como cultura, classe social, gênero, experiência de vida, campo de trabalho, assunto ou disciplina acadêmica. Portanto, o multiletramento propõe uma alfabetização que explore as variantes da língua.

A multimodalidade refere-se ao fato de que o registro da palavra não se dá apenas pela escrita, apesar de a linguagem escrita gozar, tradicionalmente, de mais prestígio, ela nunca foi a única forma de comunicação e registro. Há tempos, diferentes meios de gravação e transmissão, tais como oral, visual, auditiva, tátil, gestual e espacial, com suas próprias regras e padrões de significado, relacionam-se entre si e com o meio da escrita. Graças às tecnologias digitais, estes meios têm ganhado cada vez mais espaço. É por isso que é necessário ampliar a pedagogia de letramentos, para que esta não privilegie unicamente as representações escritas, mas, sim, busque uma formação que vá além. Ou seja, nos ambientes de aprendizado de hoje, é necessário suplementar a tradição da leitura e escrita com representações multimodais; particularmente - e não, exclusivamente - com os novos meios digitais.

Assim, a abordagem de multiletramentos para a multissemiose está em consonância com os preceitos da BNCC de preparar o educando para a vida em seus diversos aspectos, como o social e o profissional, obtendo o pleno exercício da cidadania, a ampliação da utilização das novas tecnologias no aprendizado e, ainda, corroborando os ideais democráticos e de inclusão defendidos pelo documento, embora este apresente sérios problemas quanto à apresentação de procedimentos apropriados para alunos com problemas de desvio de linguagem, como a Dislexia, por exemplo; propiciando uma prática efetiva para a inclusão.

Logo, multiletrar jovens e adultos requer um professor participativo, dinâmico, atento às especificidades de cada aluno, inovador, crítico, reflexivo, que proporcione a troca de conhecimentos e utilize todos os métodos para desenvolver integralmente o seu discente, pois, com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, TDICs, a multissemiose torna-se inevitável.

Nesse mundo multissemiótico em que a imagem tem sido um elemento constitutivo da representação da realidade social, só a leitura do texto verbal não é suficiente para a produção de sentidos. É preciso, portanto, novos letramentos que desenvolvam capacidades específicas de leitura de imagens e outras semioses. Quando nas atividades de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa em que estão presentes gêneros multimodais, por exemplo, tiras, charges, propagandas, e não são considerados seus elementos verbais e visuais, a compreensão do todo do enunciado pode ser prejudicado.

Nas últimas décadas, estudos de pesquisadores de vários ramos da linguística têm recomendado que o gênero discursivo, enquanto uma prática social, deve orientar a ação pedagógica com a língua materna, privilegiando o contato real do estudante com a multiplicidade de textos produzidos e que circulam socialmente. Além da palavra escrita, um enorme aparato semiótico tem desempenhado importante papel constitutivo nos textos pós-modernos, principalmente nos textos midiáticos, como jornais, revistas, livros, cartazes publicitários, dentre outros. Dionísio (2006) chama a atenção para o fato de que nossa sociedade está cada vez “mais visual”, mostrando que os textos multimodais “são textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa” (2006, p. 160). Em virtude disso, o conceito de multimodalidade torna-se imprescindível para analisar a inter-relação entre texto escrito, imagens e outros elementos gráficos, além de possibilitar a compreensão dos sentidos sociais construídos por esses textos, bem como a sua importância nas práticas de letramento, conforme Soares (2003), o termo “letramento” surgiu no contexto das grandes transformações culturais, sociais,

políticas, econômicas e tecnológicas, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização apenas.

No Brasil, o termo “letramento” foi usado pela primeira vez por Mary Kato, em 1986, na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Depois dessa referência, o vocábulo letramento aparece em 1988, no livro intitulado “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, de Leda Verdiani Tfouni, a qual dedica boa parte da obra à definição de letramento e busca distinguir letramento de alfabetização. Mais recentemente, o verbete passou a figurar em títulos de livros, por exemplo: Os significados do letramento, organizado por Kleiman (1995), e Alfabetização e letramento, por Tfouni (1995).

A partir da constatação de uma crescente mudança nas formas de interação humana, influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico, Dionísio (2006) propõe uma revisão do conceito de letramento sugerindo o termo multiletramentos para designar a capacidade de atribuir e produzir sentidos a mensagens multimodais. Na concepção da autora, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa “capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2006, p. 131). Para isso defende um letramento plural que concilie o letramento imagético (signo visual) e o letramento da escrita (signo verbal). A respeito do Letramento Visual, Gunther Kress e van Leeuwen (2006) fazem as seguintes considerações: a) As imagens visuais podem ser lidas como um texto; b) A multiplicidade de significados dos textos multimodais deve estar pautada nos seus contextos sociais; c) As imagens visuais, como a linguagem e todos os modos semióticos, é socialmente construída. Segundo os autores, o desprezo pelo letramento visual na escola acaba gerando iletrados visuais. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a multimodalidade é uma característica de todos os gêneros textuais, já que congrega, no mínimo, dois modos de representação, como imagens e palavras e palavras e tipografias. Dessa forma, o empoderamento semiótico depende da compreensão das diferentes semioses presentes em cada gênero. Na teoria da Semiótica Social, organizada por Kress e van Leeuwen (2001, 2006), a multimodalidade focaliza a inter-relação de diferentes modos de significação ou modos semióticos, que incluem a linguístico, o visual, o gestual.

Um texto multimodal é aquele que admite mais de um modo de representação semiótica, como a oralidade, a escrita, a imagem estática ou em movimento, o som, dentre outros. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), assim como a linguagem verbal, a visual também “representa o mundo de maneira concreta e abstrata” (SOARES, 2013), similarmente ao texto e/ou discurso, construindo, também, relações sociointeracionais e constituem relações de significado a partir de sua composição; produz conhecimento, formas de pensar e de agir

no e com o mundo; é meio eficaz para o convencimento e o controle do leitor-consumidor; é portadora de sentidos que direcionam comportamentos; é ideologicamente construída; representa um importante papel na construção de identidades, de valores, de crenças e da própria realidade.

Mesmo os gêneros da modalidade escrita, podem compor um conjunto integrado de combinação da linguagem escrita, das imagens e dos gráficos, por isso são multimodais. Desse modo, o trabalho com a Teoria da Multimodalidade, de Kress e van Leeuwen (2006), que olha para além da linguagem verbal e examina os vários modos de comunicação e construção de significados, tem ganhado cada vez mais espaço nos estudos linguísticos nas últimas décadas. Isso ocorre devido ao fato de que, nas práticas sociais pós-modernas, tem sido bastante recorrente a utilização de textos multimodais. Nesse sentido, o estudo da comunicação contemporânea em uma abordagem que estude o texto em todas suas possibilidades: físicas (verbais ou não verbais) e discursivas representa um avanço ao estudo da linguagem visando às práticas sociais situadas e visando a necessidade humana de interação.

2.4 Leitura Interativa

A leitura assume um lugar importante nas práticas languageiras, “já que é também, por meio dela, que os indivíduos se comunicam e se posicionam nos diversos setores da sociedade, marcando seu papel dialógico” (BARBOSA; LEURQUIN, 2017), o que nos faz pensar que, ao passo em que mais o sujeito lê, maior a sua capacidade de ação em meio à diversidade comunicativa. Nessa perspectiva, faz-se necessária a formação de leitores cada vez mais críticos, que sejam capazes de compreender o que leem, podendo refletir e transformar-se e não só a si, mas às outras pessoas, se necessário, fazendo, por exemplo, com que seus direitos sejam assegurados e respeitados, ou que se conheça mais o que, antes, se via, preconceituosamente, e, de então, compreendendo a dimensão humana - individual e social - da leitura, é possível perceber que ela, também, é um importante instrumento de cidadania, pois um sujeito critica a partir da consciência do seu papel e da sua função social no mundo.

Ler, além de decodificar, é, concorde Serafim (2015), “[...] encaminhar ao texto os objetivos, as ideias e as experiências de mundo do leitor, considerando que, para a eficiência da leitura, é necessário o envolvimento do leitor em um processo de previsões e inferências que se apoiam nas informações proporcionadas pelo texto e na bagagem do leitor enquanto alguém historicamente situado”.

Assim, é considerado um leitor proficiente aquele que lê entrelinhas e realiza atividades de geração de sentido pela união de várias informações, considerando, sempre, segundo Eco (1997 *apud* SERAFIM, 2015), que o texto, como uma fonte de significados, apesar de não reduzir-se à intenção do autor, restringe as várias interpretações do leitor, levando, à crítica, as teorias que supervalorizam o leitor, já que “palavras são um conjunto um tanto embaraçoso de evidências materiais que o leitor não pode deixar passar em silêncio, nem em barulho” (ECO, 1997, p. 28 *apud* SERAFIM, 2015). Já Leurquin (2014), embasada pelo ISD, traz uma proposta interativa de leitura, apresentando uma opção do trabalho a partir do gênero, podendo, a critério do professor, trazer uma leitura criteriosa, direcionando a leitura para um determinado aspecto do texto.

Porém, ainda segundo Leurquin (2014), “há duas possibilidades de produzir as atividades: investindo nos posicionamentos enunciativos e nas vozes; e/ou nas modalizações”, assim,

[...] abordando as vozes, mostramos ao leitor a importância da autoria, das vozes que soam no texto marcando suas posições, suas intenções, seus desejos, entre outros. Podemos nos deparar com a nossa voz e a voz de outros, representadas no discurso alheio. Por intermédio das atividades com foco nas modalizações, investimos nas muitas possibilidades de uso da língua a favor de objetivos e intenções; temos acesso a tramas discursivas onde a modalização pode representar relações de poder, entre outras (LEURQUIN, 2014, p. 180).

Dessa forma, é fundamental que se leve, para a sala de aula, diversos gêneros de texto, oferecendo, ao estudante, também, os gêneros menos conhecidos ou/e mais formais e, também, os conhecimentos necessários para agir nas diferentes situações discursivas, observando que o texto pode ser analisado em suas variadas partes, e que efeitos de sentido diferentes existirão a partir, também, da existência de marcas diversas e que uma das marcas que conduzem à coerência do texto são os mecanismos enunciativos, ou, ainda, os mecanismos que atuam na gestão das vozes e nas modalizações. Por consequência, é ajudando para a coerência global (ou interativa) do texto que a análise desses mecanismos enunciativos aprimora a compreensão leitora crítica do estudante.

No texto, sob a virtualidade teórica e esquemática do Interacionismo (ISD), para Bronckart (2009), o enunciador se posiciona quanto ao que é dito, cria mundos discursivos para organizar o conteúdo referencial que deseja expressar e transfere a responsabilidade do que é dito a instâncias enunciativas chamadas de: narrador, expositor, textualizador e personagens e, com base no gênero de texto em foco e no tipo de texto, faz a gestão, também, de outras vozes, chamadas de: voz do autor, voz de personagens e voz de instâncias sociais

Bronckart (2012). Segundo Soares, cada voz assume um posicionamento a partir de avaliações feitas, o que configura nas modalizações. “Um leitor crítico pode aderir ou se distanciar das ideias levantadas, e, assim, estará, também, posicionando-se diante dos atos apresentados” (2016, p. 15).

Nessa perspectiva, o caderno didático foi produzido, considerando-se a realidade em que se situa o aluno histórico e socialmente, pretendendo elaborar exercícios para práticas de ensino em sala de aula também situados, adequados, dentre infinitas possibilidades de motivar, veicular e interagir sugeridas pelas tecnologias digitais - mas não somente por elas, e pela dinamicidade dos tempos atuais.

Buscando sair do ensino mais comum na educação básica, aquele que traz o texto apenas como pretexto (para conhecimentos metalinguísticos somente), ora centrado em uma perspectiva prescritiva ou normativa, ora em uma perspectiva descritiva ou estruturalista, já que ainda há restritas evidências de práticas de ensino sociointeracionista. De acordo com Bagno (2002), embora as teorias linguísticas discutidas no âmbito das universidades brasileiras tenham se direcionado a muitas transformações nas formas de abordagem do ensino de língua na escola básica, ao se sair do meio acadêmico-científico e adentrar-se na sala de aula de grande parte das escolas brasileiras, verifica-se que tais mudanças ainda não dominam a prática pedagógica. Antunes (2003), em uma reflexão acerca das aulas de português, reforça essa constatação, afirmando que uma observação cuidadosa do desenvolvimento do ensino de língua materna desde o Ensino Fundamental aponta a persistência de uma prática voltada para o estudo da palavra e da frase descontextualizadas.

Como participantes ativos do cotidiano escolar em turmas do ensino fundamental, somos testemunhas de tais fatos, razão por que defendemos uma prática que assuma a dimensão social da língua e direcione ao ensino produtivo. Lembrando o texto ora como em sua pretensão estrutural, ora como em sua pretensão discursiva, mas sempre refletindo um processo interacional ativo entre interlocutores, seus acordos e propósitos, além, certamente, de compreendê-lo na sua dinâmica multimodal, com seus elementos linguísticos e paralinguísticos também, quando necessário:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BNCC, 2018, p. 69).

Para alcançarmos esses novos propósitos redimensionados do ensino e da aprendizagem, é preciso ressaltar que o texto pode ter uma dimensão multissemiótica, levando a leitura a um contexto mais amplo, como traz a própria BNCC, pois leitura, no contexto da BNCC, é tomada em uma foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018, p. 72). Isso nos leva a ancorar-nos, também, em um observatório da análise semiótica difundida na obra Gramática do Design Visual (GDV), de Kress e van Leeuwen (1996), quando preciso, para a compreensão global do texto em análise.

A compreensão de qualquer gênero de texto só é possível ao se desenvolver uma leitura mais crítica. Lopes-Rossi, por então, elabora atividades que podem fazer parte dos módulos de leitura: sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas, [...] seleção de determinada quantidade de textos do gênero a ser estudado; distribuição desses textos para os alunos; levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero; comentários sobre aspectos discursivos do gênero; atividades para observação de seus aspectos temáticos e composicionais; opcionalmente, pesquisa dos próprios alunos para obtenção de outros exemplos, síntese dos aspectos observados (LOPES-ROSSI, 2011, p. 76).

Uma aula interativa de leitura, dada a sua importância - em consequência da importância da leitura - previamente citada, deve ser calculada, planejada, segundo CICUREL, 1992 *apud* LEURQUIN, 2014), segundo as seguintes etapas:

- A primeira etapa seria o “Antes da leitura”, como caracterizou Solé (1998), é o momento de ativação dos conhecimentos prévios de seus alunos, por parte do professor, facilitando, assim, a leitura. Para isso, o professor pode fazer questionamentos sobre o tema tratado no texto, a ver por análise global, ou acionar cenários guardados na memória do aluno para que se possam estabelecer relações entre memória pessoal e texto ou, ainda, fazer associações de ideias partindo de palavras-chave. Essa etapa é considerada de pré-leitura e deve acontecer antes mesmo de o professor entregar o texto aos alunos, a fim de motivá-los.

- A segunda etapa e a terceira seriam o “Durante a leitura”. Para Solé (1998), seria o momento de observação e antecipação do conteúdo e da função do texto, em que o professor deve fazer com que seus alunos se identifique mais intimamente com o texto, o que pode ser feito a partir de uma rápida leitura do texto e, a seguir, o momento da leitura criteriosa do texto, no qual o aluno deve observar, sob solicitação do professor, se suas hipóteses levantadas nos momentos anteriores se comprovam ou não. Para alcançar esta etapa, Cicurel (1992 *apud* LEURQUIN, 2014) sugere seis entradas ao texto que Leurquin (2014)

agrupa em três, partindo do contexto de produção. Para tanto, a autora faz uso do quadro teórico do ISD (BRONCKART, 2009).

No contexto de produção, “são mobilizados os conhecimentos comunicacionais que definiram a escolha do gênero em questão, o conteúdo da interação e os posicionamentos do agente sobre esse conteúdo, numa rede discursiva que nem termina nem tem início na referida produção textual.” (CARNEIRO; LEURQUIN, 2014). A partir do contexto de produção, dão-se:

1. **A entrada pelo nível do tipo organizacional:** considera os tipos de sequências, os tipos de discurso e o plano geral do gênero em questão, isto é a infraestrutura do texto, e os mecanismos de textualização (coesão nominal e conexão). Essa entrada nos permite observar a heterogeneidade do texto, por meios das sequências textuais (narrativa, descritiva, dialogal, argumentativa, injuntiva e explicativa); a relação tempo, espaço e agentividade (observada nos tipos de discurso mobilizados – teórico, interativo, relato interativo, e narração, dentro do contexto do mundo do expor ou do mundo do narrar); e conhecer a formação macro dos gêneros estudados (através do plano geral do texto), além de perceber os mecanismos de textualização, possibilitando a compreensão das relações internas do texto e a sua progressão temática.

2. **A entrada pelo nível do tipo enunciativo:** realiza-se nas vozes (do autor, social e dos personagens) e nos posicionamentos dos agentes no discurso, por intermédio das modalizações (lógica, deôntica, pragmática e apreciativa). É na compreensão do contexto de produção que entendemos como se posicionam os agentes no discurso e quais as modalizações utilizadas para alcançar o objetivo comunicacional. Essa entrada é estreitamente relacionada ao papel social e aos objetivos da ação de linguagem, isto é, ao mundo socio subjetivo mobilizado no contexto de produção.

3. **A entrada pelo nível do tipo semântico:** tem eco nas figuras de ação nas intenções, nos motivos e nos recursos para o agir – que remetem às condições de trabalho do professor. Há cinco figuras de ação, a saber, figura de ação: acontecimento passado, experiência, canônica, definição e ocorrência. Neste momento, soma-se à discussão os modalizadores do agir representados pelo *poder fazer*, *querer fazer* e *dever fazer*, pois devem ser levados em consideração quando interpretamos os impedimentos no agir professoral.

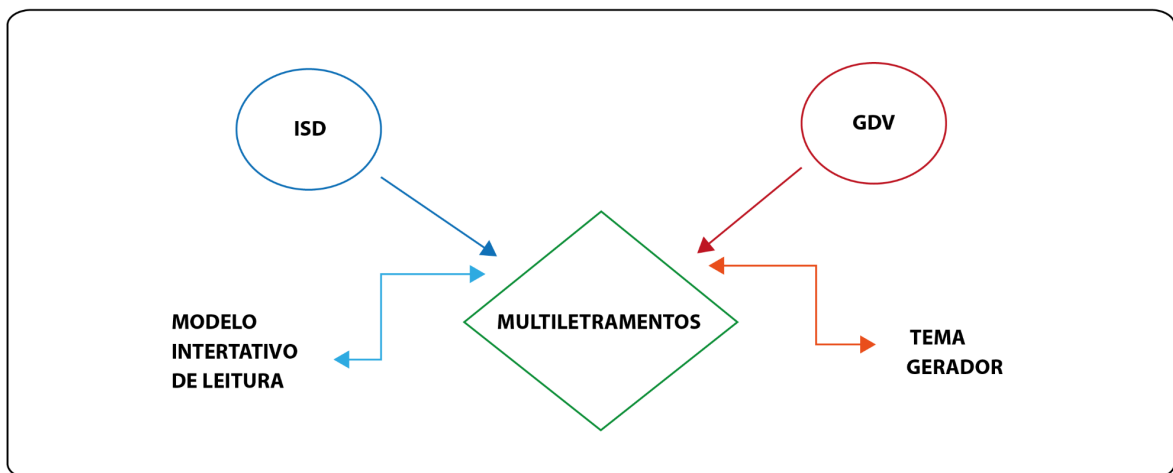
- A quarta etapa, enfim, é a reflexão profunda partindo do texto, em que a crítica leitora é possibilitada, “é a religação e a reação dos conhecimentos e significados apreendidos no texto ou que emergem da leitura do mesmo”, segundo Carneiro e Leurquin (2014).

Assim, o ensino da leitura é vivo buscando sempre se reordenar à medida da demanda humana, como Carneiro e Leurquin (2014) prenunciam:

É através do ensino vivo da língua materna, que busque refletir sobre os usos reais dessa língua e da própria constituição humano-coletiva que ela nos permite construir que podemos dar a nossa contribuição para o agir educativo: formar e instruir pessoas, seres humanos capazes de gerir seu processo de desenvolvimento, construindo acordos e interagindo nas práticas sociais. Por mais utópico que seja esse objetivo, ele continua fazendo parte da essência do educar e das reflexões sobre o currículo e a didática (CARNEIRO; LEURQUIN, 2014, p. 17).

Diante do referencial apresentado, elaboramos o seguinte esquema para sintetizar a relação existente de nosso percurso teórico.

Figura 3 - Esquema de síntese da fundamentação teórica da dissertação.



Fonte: Elaboração própria.

No próximo capítulo, trataremos os aspectos metodológicos utilizados para compor o caderno pedagógico, assim como uma breve descrição das atividades inseridas no livrete.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, descreveremos os métodos que serão aplicados para alinhar a reflexão teórica com a proposta de intervenção prática, tendo como ferramenta o caderno didático - que constitui nosso trabalho de pesquisa e produção.

3.1 Caracterização da Pesquisa

O mestrado profissional em Letras, Profletras, tem como grande objetivo a intervenção propositiva na prática de sala de aula no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa, como língua materna, de modo que, a partir dos problemas detectados neste universo, é que o professor-pesquisador deverá escolher um problema (que será o principal) central e propor estratégias para solucioná-lo ou amenizá-lo.

Assim, esta pesquisa é uma pesquisa propositiva, uma vez que propôs um caderno didático, enquadrando-se em uma perspectiva bibliográfica e de caráter teórico-propositivo, respaldada pela Resolução nº 003/2021, da Coordenação Nacional do Programa de Mestrado Profissional (Profletras), em resposta ao tempo de pandemia constituído no momento. No que diz respeito, especificamente, ao trabalho em questão, fora observado de que forma o aprimoramento da compreensão leitora de textos multissemióticos pode ser constituído a partir da análise dos mecanismos enunciativos do texto, como na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), para uma cultura de multiletramentos, e alinhado aos pressupostos da Gramática do Design Visual (GDV), quando necessário. Além de aulas de leitura interativa e sequenciando os textos a partir de um Tema Gerador, no caso, o envelhecimento, com o título: “O envelhecimento em pauta: envelhecer pra quê?”

3.2 Contexto da Pesquisa

O caderno proposto, além de dialogar com o professor, tem como público-alvo os estudantes dos 9º anos de ensino fundamental, da escola pública estadual, no bairro Vicente Pinzón, em Fortaleza/CE. A faixa etária desses estudantes varia entre 14 e 16 anos, estando a maior parte deles dentro da correspondência idade-série. Os alunos residem no entorno da escola ou em bairros circunvizinhos e, pertencendo, em sua maioria, a famílias de baixo poder aquisitivo, muitos são estudantes, sem realizar atividade remunerada, embora colaborem,

quase sempre, com os familiares, nas atividades domésticas, estabelecendo interferências extras ao processo de ensino e de aprendizagem.

A metodologia utilizada neste trabalho condiz, ainda, com os trabalhos da Soares (2016) e de Ferreira, Almeida, Dias (2017), de Freire (2021) e Costa (2012) quanto à produção das atividades em análises dos textos e do próprio caderno didático. A execução do caderno está organizada para 20 horas-aulas, divididas em 10 encontros de 2 horas-aula cada, com atividades para os estudantes do 9º ano de escola estadual pública em Fortaleza/CE - de maneira específica, como público-alvo deste trabalho (mas de maneira abrangente, todos os anos finais do ensino fundamental podem ser beneficiados), conduzindo-os à compreensão crítica de textos multissemióticos diversos, incluindo os quatro campos de atuação citados na BNCC: campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático; campo de atuação na vida pública e campo artístico-literário.

3.3 Sobre a Produção do Caderno

Os textos foram escolhidos de maneira a diversificar o contato do estudante com dimensões e usos distintos dos gêneros textuais na vida cotidiana, mas todos envolvidos a partir do assunto intitulado: "O envelhecimento em pauta: envelhecer pra quê?". Assunto valorativo de extremo valor social para a humanidade da pós-modernidade mais especificamente.

A estratégia de contato com os textos foi marcada por uma unidade de assunto, com vários temas dentro do assunto em questão, assim, o discente fora motivado a mobilizar os seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Em seguida, a cada texto, foram realizados os momentos de predição; explicação de vocábulos que previamente tragam dificuldades na leitura; inferências; confirmação e correção; leitura em voz alta; questionamentos diretos sobre o texto em sua arquitetura textual e global; questionamentos indiretos, sobre o discurso adotado e o lugar social do texto-discurso; questões sobre os aspectos não verbais possibilitados, finalizando sempre com a hora do compartilhamento de experiências pessoais sobre o tema, com audição, ética e respeito mútuo.

No momento dos questionamentos, o quadro teórico trazido no ISD fora implementado, refletindo sobre texto, discurso, gênero e estabelecendo reflexão sobre os posicionamentos enunciativos e ideias foram modalizadas ali a fim de trazerem julgamento, opinião ou sentimento para a formação do conteúdo temático do texto em questão, trazido no texto. Vale ressaltar que todas as atividades da proposta interventiva se orientam pelas

categorias de análise segundo as propostas por Bronckart (2012), mas agregando possibilidades de observação da Gramática do Design Visual (GDV), de Kress e van Leeuwen (2006) quando necessário, a fim de uma cultura de multiletramentos, como pontuam Rojo e Moura (2019).

Para o presente estudo, focou-se, principalmente, nos mecanismos enunciativos porque acreditamos que, através da análise de tais mecanismos, a leitura crítica pode acontecer, mais plenamente, para os estudantes, uma vez que, muitas vezes, possuem uma baixa criticidade - fato observável no cenário do Ensino Fundamental e do Médio também, repetidas vezes.

Os textos trazidos no caderno didático, com manual para o professor, são de diversos gêneros, dentro dos quatro campos de atuação propostos pela BNCC, para o ano em questão. Como proposição, o caderno trouxe atividades para o estudante realizar dentro do calendário letivo escolar anual, contabilizando 20 horas-aula. O material a ser analisado na pesquisa abrange 45 imagens e textos, analisados em uma perspectiva multissemiótica, em torno do assunto gerador: "O envelhecimento em pauta: envelhecer pra quê?" Dessa forma, o caderno trouxe os conteúdos: valorativo, com o tema sobre o envelhecimento; de leitura e análise linguística/semiótica, abordando a coerência interativa de textos multissemióticos e procedimental, ao desenvolver procedimentos para uma prática social ao final da sequência de atividades propostas.

Quadro 4 - Estrutura Curricular do Caderno Pedagógico.

ESTRUTURA CURRICULAR DO CADERNO		
NÍVEL DE ENSINO		9º ano do Ensino Fundamental II
COMPONENTE CURRICULAR		Língua Portuguesa
CONTEÚDOS	CONTEÚDO PROCEDIMENTAL	- Procedimentos para uma prática social;
	CONTEÚDO DE LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA	- Gêneros multissemióticos; - Vozes; - Modalizações;
	CONTEÚDO VALORATIVO	Reflexão sobre o Envelhecer.

Fonte: Elaboração própria.

O caderno foi constituído em três partes, denominadas de: Antessala, Salas e Jardins, respectivamente. Os nomes dos capítulos fazem referência à arquitetura de uma casa, metaforicamente, à arquitetura do texto, elucidando uma relação caracterizada já pela perspectiva da multissemiótica, da multicultural e da transmutação entre linguagens de campos diversos.

Na Parte I, Antessala, em um primeiro momento, os alunos são convidados a refletir sobre o que é linguagem, gênero textual e texto, dentre oportunidades de pesquisa a respeito e reflexão sobre os conceitos estabelecidos, com apoio da realização de mapas-mentais.

Na Parte II, há quatro momentos distintos:

- Sala I, na qual a apresentação da situação de produção da cartilha sobre os direitos humanos da pessoa idosa é realizada, assim como a divisão da sala em equipes (com três ou quatro integrantes) para tal produção. A produção tem como finalidade ser replicada à comunidade escolar, através das Redes Sociais da escola, dos aplicativos de conversa, além de, se possível, impressa para distribuição à comunidade escolar durante evento de lançamento da cartilha, em uma intervenção artística do espaço para o acontecimento de um sarau “intergeracional”. Esse sarau é convidativo à leitura e à circulação da cartilha para a disseminação desse conteúdo valorativo. Nesta ocasião, o professor pode estipular a data do evento e instigar os alunos a conversar e a investigar gêneros textuais, como: poemas, músicas, cinema e seus personagens, campanhas publicitárias emblemáticas etc. pertencentes às memórias de uma pessoa idosa de estima. No ensejo, o professor pode apresentar o contexto de produção do referido gênero para o aluno, assim como ressaltar, também, a

- situacionalidade das cartilhas que servirão de textos motivadores;

- Sala II, na qual a perspectiva da multissemiótica entra em cena, com atividades de compreensão de diversos textos de diferentes campos de atuação;

- Sala III, em que a modalização e vozes entram em cena, também, com atividades de compreensão de diversos textos de diferentes campos de atuação;

- Sala IV, na qual modalização e vozes nos textos multissemióticos entram em cena, também, com atividades de compreensão de diversos textos de diferentes campos de atuação. Na Parte III, Jardim, há a culminância do evento com o sarau “intergeracional” e a divulgação da Cartilha sobre os Direitos Humanos das Pessoas Idosas, com a participação, se possível, de toda comunidade escolar, inclusive familiares dos alunos também.

Quadro 5 - Informações Gerais sobre o Caderno Pedagógico

INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE O CADERNO	
O que o aluno irá aprender com esse caderno pedagógico?	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as características dos gêneros sob o aspecto multissemiótico; - Compreender o texto de maneira global; - Identificar o diálogo entre textos de gêneros diversos; - Identificar as vozes presentes nesses textos;
	<ul style="list-style-type: none"> - Observar os efeitos de sentido existentes no texto a partir da presença de verbos e expressões modalizadoras; - Discutir sobre temáticas referentes à questão do Envelhecer.
O caderno pedagógico está organizado em quantas partes?	<p>Parte 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antessala: definição de linguagem - texto - gênero textual; <p>Parte 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala I: Compreensão: as cartilhas em cena; - Sala II : Compreensão: multissemiose em cena; - Sala III: Compreensão: modalizações e vozes em cena; - Sala IV: Compreensão: modalizações e vozes nos textos multissemióticos em cena; <p>Parte 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jardim: Evento com Sarau "intergeracional" - "Olhar" Amplificado
Qual a duração das atividades?	20 aulas de 50 minutos cada, em 10 encontros.

Fonte: Elaboração própria.

Para o intuito, podem ser utilizados: quadro branco, pincel e apagador, além de computadores e internet para pesquisa, de *datashow* e, caso necessário, lápis de cor, canetinhas, tesoura, cola, cartolinas coloridas, e, se possível, impressora, folhas para impressão.

As atividades serão desenvolvidas seguindo um itinerário didático a fim da culminância no evento de lançamento da Cartilha dos Direitos Humanos da Pessoa Idosa, com sarau "intergeracional", mas no percurso outras atividades, inclusive sobre o conteúdo de leitura e análise linguística/semiótica, assim como de produção de gêneros distintos tendo uma finalidade procedimental e, ao fim, valorativa.

Quadro 6 - Resumo das Atividades do caderno

Antessala	
Atividade 1	Mapa-mental.
Atividade 2	Anotações metacognitivas.
Sala I	
Atividade 3	Compreensão: as cartilhas em cena. 1ª Produção da cartilha.
Sala II	
Atividade 4	Pesquisa. Compreensão: multissemióse em cena.
Atividade 5	Continuação da compreensão: multissemióse em cena. Convite
Sala III	
Atividade 6	Compreensão: modalização e vozes em cena. 2ª Produção da cartilha. Infográfico.
Atividade 7	Continuação da compreensão: modalização e vozes em cena. 3ª Produção da cartilha.
Sala IV	
Atividade 8	Compreensão: modalização e vozes nos textos multissemióticos em cena. Produção final da cartilha. Preparação da intervenção artística para o evento “intergeracional”.
Jardim	
Atividade 9	Evento de lançamento da cartilha. Intervenção artística espacial. Sarau.
Atividade 10:	Socialização do evento. Olhar Amplificado. Análise metacognitiva do processo.

Fonte: Elaboração própria.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho estudou a coerência interativa da tessitura de textos multissemióticos e a transposição de tal conteúdo para uso em sala de aula do 9º ano do ensino fundamental, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo e, somando-se, a GDV, de Kress e van Leeuwen (2006). O quadro teórico desenvolvido por Bronckart (2012) possibilitou a realização de análises de 45 imagens e/ou textos de diferentes campos de atuação e de gêneros textuais diversificados, tendo como foco de investigação a contribuição dos mecanismos enunciativos na compreensão textual.

Bronckart (2012) propõe que o texto seja analisado empiricamente, sugerindo uma divisão em três camadas, para que haja uma maior compreensão de todas as características importantes. Através dos estudos realizados, observamos análises de texto sugeridas por Bronckart, em seu livro “Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um Interacionismo Sociodiscursivo”, e pudemos perceber, assim, como foram feitas análises de gêneros variados, tais como: contos, transcrição de diálogos, romances, monografia científica, textos de dicionários, intervenção política oral, diálogos, monólogos, artigos, peça de teatro...

Como nossa análise centrou-se na perspectiva multissemiótica do texto, não houve um único gênero textual para análise, e sim uma amostra ampla de textos de diversos gêneros em torno de um tema valorativo intitulado: “O envelhecimento em pauta: envelhecer pra quê?”

No caderno, quanto à compreensão das vozes e da modalização, observamos que a análise das vozes e modalizações se realizou tendo em vista as peculiaridades do gênero. As vozes presentes em um texto podem se complementar, podem indagar-se umas às outras, podem apresentar uma postura irônica com relação a determinado tema discursivo, o que leva a uma percepção mais crítica do que está no texto. Compreende-se, portanto, que a gestão das vozes é constituída pelas escolhas feitas pelo escritor (ou produtor) que contrapõe visões de mundo, promovendo diálogo e reflexão e apresentando posicionamentos ideológicos também. Isso aponta para um modo subjetivo de ver a realidade, percebido nas modalizações.

Com os estudos das modalizações nos textos, pôde-se observar o modo como o sujeito vê e se posiciona diante de uma determinada questão, indicando sua subjetividade, seus valores sociais, valores de mundo e capacidades de ação. Compreende-se, com isso, que, ao proporcionar atividades que ajudem na identificação da gestão das vozes e das modalizações, ajuda-se no desenvolvimento de uma leitura crítica, pois leva-se o sujeito a

entender a posição das vozes no texto e suas avaliações. Normalmente, a escola não faz esse “movimento - percepção”.

Com relação ao caderno pedagógico, resultado desta pesquisa, constatamos que as teorias pressupostas na pesquisa conseguiram servir de embasamento para a elaboração de atividades de compreensão textual que ajudem a desenvolver um leitor mais crítico. Nessa direção, foram elaboradas atividades que levassem os alunos a conhecer as características do gênero, trazendo a produção de questões que trouxeram uma forma diferente de abordar o gênero na escola, abrindo espaço para a análise de aspectos importantes relacionados à compreensão do texto. Esse caderno foi idealizado para aplicação em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, durante 20 horas-aulas.

Ao final desta pesquisa, compreendemos que a leitura crítica pode suscitar o entendimento de posicionamentos discursivos e, para isso, torna-se necessário que haja o reconhecimento das posições que os enunciadores exibem no texto. Assim, com esse estudo, buscamos levar o aluno a compreender os posicionamentos presentes no texto, analisá-los e posicionar-se quanto às questões levantadas, aderindo ou distanciando-se das ideias colocadas pelo texto, além de observar que este trabalho é instrumento de produção acadêmica na formação de humanos, que respeitam as gerações que os antecedem.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé Costa. **Aula de português: encontro e interação**. São. Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. [1979] **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Lílian Paula Leitão; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. **Sequência didática para o ensino da leitura**. In: SANTOS, Jeane de Cássia Nascimento; José CARVALHO, Ricardo de; REIS, Mariléia Silva dos. **Ensino de língua e literatura: gênero textual e letramento**. Disponível em: <https://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2018/11/literatura.pdf#page=57>. Acesso em: 21 maio 2023.
- CARNEIRO, Fabio Delano Vidal; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. **Práticas de leitura na perspectiva da linguística aplicada: algumas considerações sociodiscursivas**, [On line], 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277953044_PRATICAS_DE_LEITURA_NA_PERSPECTIVA_DA_LINGUISTICA_APLICADA_ALGUMAS_CONSIDERACOES_SOCIODISCURSIVAS. Acesso em: 21 maio 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 9 abr. 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad. Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ., 2012.
- CHIAPINOTTO, Diego. O Interacionismo Sociodiscursivo em texto didático de leitura e produção de textos para a Educação Superior a distância. In: Congresso Internacional de Filosofia e Educação, 5. 2010, Caxias do Saul. **Anais...** Caxias do Sul – RS- Brasil – ISSN 2177 644X, 2010. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tpIpadrao/tpIcinf/e/ eventos/cinf e/artigos/artigos/imprimir/arquivos/eixo_tematico8/O%20INTERACIONISMO%20SOCIODISCURSIVO%20EM%20TEXTOS%20DIDATICOS.pdf. Acesso em: 5 maio 2022.
- COSTA, Adriano Ribeiro da. **Mecanismos Enunciativos: análise das vozes e modalizações em artigos científicos**. Fortaleza/CE, **Rios Eletrônica – Revista Científica da FA7**, n. 6. 2012. Disponível

em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2012/6/mecanismos_enunciativos.pdf. Acesso em: 9 maio 2022.

COSTA, Jaqueline de Moraes. O uso de temas geradores no processo de alfabetização de adultos. Goiânia, **Inter-Ação**, v. 37, n. 2, p.417 – 428, 2012. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1kFUBLYXh4LapIpL3gbkUT0ypcnRJsLJX/view?ts=629fd978>. Acesso em: 09 de maio de 2022.

DIONÍSIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, A. M. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 133-144.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.p. 95-128.

FERREIRA, Helena; ALMEIDA, Patrícia Vasconcelos; DIAS, Jaciluz. Mecanismos enunciativos constitutivos da tessitura de textos multissemióticos: uma proposta de análise. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 21, n. Especial, 2017. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes/2017-2/especial/>. Acesso em: 9 maio 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 50. ed. Rio de Janeiro/RJ – São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 2021.

GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. **O Interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas-SP: Editora Mercado de Letras, 2007.

HABERMAS, Jurgen. **Teoria do Agir Comunicativo**. v. 2. Sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 6. ed., 2012.

KERSH, Dorotea Frank; SILVA, Michelle Otto da. Meu modo de falar mudou bastante, as pessoas notaram a diferença em mim: quando o letramento é desenvolvido fora do contexto escolar. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 512, p. 389-408, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/q7KxxnfRw7xr5hQ5LGD6W9B/>. Acesso em: 9 maio 2022.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. 294 p.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal Discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold; New York: Oxford University Press, 2001.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **The Grammar of Visual Design**. Simultaneously published in the USA and Canada, 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4180198/mod_folder/content/0/i.%20KRESS%2C%

20Gunther%3B%20VAN%20LEEUWEN%2C%20Theo.%20Reading%20images%20the%20grammar%20of%20visual%20design.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 1º maio de 2022.

LEITE, Ângela Maria Ribeiro Vilas Boas. **Os mecanismos enunciativos no estudo de contos brasileiros em livros didáticos para o Ensino Médio**. 2009. Tese (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ALDR-7R5Q3A/1/754d.pdf>. Acesso em: 5 maio 2022.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. **Eutomia**, Recife, v. 1, n. 14, p. 167-186, dez. 2014.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOREIRA, Andreia G.; SILVEIRA, Hermínia M.; RIBEIRO, Úrsula B. Mecanismos enunciativos do Guia PNLD 2010: sugestão ou prescrição? **Cadernos Cespuc**, Belo Horizonte, n. 23, 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/P2358-3231.2016n29p30>. Acesso em: 4 maio 2022.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NOVELLINO, Marcia Olivé. **Fotografias em livro didático de inglês como língua estrangeira: análise de suas funções e significados**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10597/10597_5.PDF. Acesso em: 12 maio 2023.

PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; MAIA, Denise Giarola. Multimodalidade e letramento: análise da propaganda Carrossel. **Desenredo**, v. 10, p. 126-148, 2014. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/4100>. Acesso em: 9 maio 2022.

RAMOS, Rodrigo Manz de Paula. Área de linguagens da BNCC: o que é multiletramento?, **Blog Sistema Anglo de Ensino**, 2022. Disponível em: <http://anglosolucaoeducacional.com.br/area-de-linguagens-da-bncc-o-que-e-multiletramento/>. Acesso em: 7 maio 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTOS, Zaíra Bomfante dos. As considerações da gramática do design visual para a constituição de textos multimodais. **Revista Interletras**, v. 2. n. 12. atrás. 2010/fev. 2011. Disponível em: http://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n12/ASCONSIDERAC OESDAGRAMATICADODESIGNVISUAL.doc. Acesso em: 12 maio 2022.

SANTOS, Ana Cecília Nascimento e. **Gênero crônica em sala de aula**: análise dos mecanismos enunciativos na promoção de uma competência textual-discursiva. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/6462>. Acesso em: 3 de maio 2022.

SERAFIM, Mônica de Sousa. As concepções de leitura de professores em formação inicial e continuada: encontros ou desencontros? **Eutomia**, Recife, v. 15, n. 1, p. 315-337, jul. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/19800/1/2015_art_msserafim.pdf. Acesso em: 8 maio 2022.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SOARES, Magda, **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas, 2003. (Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita)

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. Perfil Magda Becker Soares. [Entrevista concedida a] Itamar Rigueira Junior. Diversa - **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte: ano 12, n. 20, abr. 2013. Disponível em: <https://www.ufmg.br/diversa/20/perfil-magda.html>. Acesso em: 10 maio 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre/RS: 4. ed. Editora Penso, 1998.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1934.



UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES

O ENVELHECIMENTO EM PAUTA:

Envelhecer pra quê?

**A COERÊNCIA INTERATIVA EM CENA NA
ANÁLISE DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS:
UMA PERSPECTIVA PARA A SALA DE AULA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Autora:

ANA CAROLINA BOMFIM JACÓ

Orientadora:

PROF^ª. DR^ª. LARISSA MARIA FERREIRA DA SILVA RODRIGUES

O ENVELHECIMENTO EM PAUTA:

Envelhecer pra quê?

**A COERÊNCIA INTERATIVA EM CENA NA
ANÁLISE DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS:
UMA PERSPECTIVA PARA A SALA DE AULA**

Autora:

ANA CAROLINA BOMFIM JACÓ

Orientadora:

PROF^ª. DR^ª. LARISSA MARIA FERREIRA DA SILVA RODRIGUES



UFC

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES**

Apresentação

Dileto professor,

Este material foi desenvolvido a partir de estudos realizados através do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Federal do Ceará (UFC). Pretendemos apresentar uma alternativa de trabalho com gêneros textuais multissemióticos, a partir da análise textual centrada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de Bronckart (1999, 2006) e, também, a partir de pressupostos da Gramática do Design Visual (GDV), de Kress e van Leeuwen (2006), além dos estudos sobre multiletramentos, de Rojo e Moura (2012) e Ribeiro (2021); da metodologia de ensino por Tema Gerador, de Paulo Freire (2021) e do modelo interacionista de leitura proposto por Leurquin (2014), quanto à entrada pelos mecanismos de responsabilidade enunciativa e às modalizações. Apesar de sabermos que há infindáveis maneiras de se trabalhar com a compreensão do gênero textual, queremos apresentar o viés do diálogo entre gêneros diversos, sob um olhar multissemiótico, valorizando a coerência interativa, sem desconsiderar o conteúdo valorativo conduzido através do Tema Gerador: ENVELHECER - e alguns de seus muitos subtemas possíveis. Acreditamos que essa seja uma boa maneira de ajudar na formação de um leitor crítico, consciente das vozes que existem num texto, das marcas de subjetividade expressas e de seus efeitos de sentido na compreensão global discursiva. Esse material está focado nessa compreensão textual, visando a uma melhoria na leitura dos alunos. Esperamos que este caderno seja mais um suporte para a realização das atividades nas suas aulas de Língua Portuguesa. Você perceberá que, ao longo das atividades, apresentamos sugestões de como trabalhá-las com os alunos, mas ninguém melhor do que você para saber o que, de fato, funciona com suas turmas. Logo, sintase à vontade para acolher as sugestões ou adaptá-las à sua realidade. Também trazemos, ao longo do caderno, os conceitos teóricos que embasaram o nosso trabalho. Acreditamos que esses conceitos irão ajudá-lo na compreensão teórica das atividades propostas e instrumentalizá-lo para o desenvolvimento das atividades. Desejamos que esta proposta contribua, significativamente, para você e seus estudantes.

Afetuosamente,

Ana Carolina Bomfim Jacó

Estrutura Curricular

NÍVEL DE ENSINO		<i>9º ano do Ensino Fundamental II</i>
COMPONENTE CURRICULAR		<i>Língua Portuguesa</i>
CONTEÚDOS	CONTEÚDO PROCEDIMENTAL	<ul style="list-style-type: none">• <i>Procedimentos para uma prática social;</i>
	CONTEÚDO DE LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA	<ul style="list-style-type: none">• <i>Gêneros multissemióticos;</i>• <i>Vozes;</i>• <i>Modalizações;</i>
	CONTEÚDO VALORATIVO	<ul style="list-style-type: none">• <i>Reflexão sobre o Envelhecer.</i>

Informações Gerais

O QUE O ALUNO IRÁ APRENDER COM ESSE CADERNO PEDAGÓGICO?

- *Identificar as características dos gêneros sob o aspecto multissemiótico;*
- *Compreender o texto de maneira global;*
- *Identificar o diálogo entre textos de gêneros diversos;*
- *Identificar as vozes presentes nesses textos;*
- *Observar os efeitos de sentido existentes no texto a partir da presença de verbos e expressões modalizadoras;*
- *Discutir sobre temáticas referentes à questão do Envelhecer.*

O CADERNO PEDAGÓGICO ESTÁ ORGANIZADO EM QUANTAS PARTES?

Parte 1

- *Antessala: definição de linguagem - texto - gênero textual;*

Parte 2

- *Sala I: Compreensão: as cartilhas em cena;*
- *Sala II : Compreensão: multissemiose em cena;*
- *Sala III: Compreensão: modalizações e vozes em cena;*
- *Sala IV: Compreensão: modalizações e vozes nos textos multissemióticos em cena;*

Parte 3

- *Jardim: “Olhar” Amplificado*

QUAL A DURAÇÃO DAS ATIVIDADES?

- *20 aulas de 50 minutos cada, em 10 encontros.*

RESUMO DAS ATIVIDADES DO ITINERÁRIO

ANTESSALA	ATIVIDADE 1	Mapa-mental.
	ATIVIDADE 2	Anotações metacognitivas.
SALAS	ATIVIDADES 3	Compreensão: as cartilhas em cena. 1ª Produção da cartilha.
	ATIVIDADES 4	Pesquisa. Compreensão: multissemióse em cena.
	ATIVIDADES 5	Continuação da compreensão: multissemióse em cena. Convite
	ATIVIDADES 6	Compreensão: modalização e vozes em cena. 2ª Produção da cartilha. Infográfico.
	ATIVIDADES 7	Continuação da compreensão: modalização e vozes em cena. 3ª Produção da cartilha.
	ATIVIDADES 8	Compreensão: modalização e vozes nos textos multissemióticos em cena. Produção final da cartilha. Preparação da intervenção artística para o evento “intergeracional”.
JARDIM	ATIVIDADES 9	Evento de lançamento da cartilha. Intervenção artística especial. Sarau.
	ATIVIDADES 10:	Socialização do evento. Olhar Amplificado. Análise metacognitiva do processo.



Sumário

Antessala 10

DEFINIÇÃO DE LINGUAGEM
- TEXTO - GÊNERO TEXTUAL;

Salas 15

SALA • 1

COMPREENSÃO: AS CARTILHAS EM CENA; 15

SALA • 2

COMPREENSÃO: MULTISSEMIOSE EM CENA; 19

SALA • 3

COMPREENSÃO: MODALIZAÇÕES E VOZES EM CENA; 40

SALA • 4

COMPREENSÃO: MODALIZAÇÕES E VOZES NOS
TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS EM CENA; 58

Jardim

“OLHAR” AMPLIFICADO 73



Antessala

DEFINIÇÃO DE LINGUAGEM -
TEXTO - GÊNERO TEXTUAL;

Encontro • 1

{ AULAS 1 e 2 }

COMUNICAÇÃO SOBRE O PROCESSO DAS AULAS:

Professor, este é o momento de explicar sobre como se dará o processo durante as aulas deste itinerário. Momento de explicação sobre as atividades ao longo deste trajeto que valerão pontuações para formação de uma nota avaliativa individual; tais atuações são realizadas em equipes (com três ou quatro integrantes); as fazeduras envolvem pesquisas, criatividade, leituras individuais e em grupo. O foco recai em exercícios de compreensão textual, contando, ainda, com oficinas de produções textuais e uma produção condutora principal do ensino, uma cartilha sobre os direitos humanos das pessoas idosas, que, por ora, para os alunos, será “um elemento surpresa”.

LEVANTAMENTO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS 1:

Professor, agora, é o momento de sondagem sobre as definições que os alunos têm sobre linguagem, texto e gênero textual, fundamentais para iniciar a discussão, assim, deve-se lançar, no quadro, as perguntas:

- 1) O que é linguagem?
- 2) O que é texto?
- 3) O que é gênero textual?

O objetivo de tais perguntas, além da sondagem, é fomentar o surgimento de dúvidas e de problemas relacionados às questões colocadas. Com as indagações, escritas no quadro, o professor deverá instigar os estudantes a se expressarem, de forma oral, sobre o que conhecem, e a anotarem as respostas.

Atividade • 1

MAPA MENTAL:

Professor, esta é a ocasião para ir ao laboratório de informática. De posse das respostas discutidas em sala, anteriormente. Aqui, professor, você pode orientar os alunos a pesquisarem sobre os termos discutidos e a criarem mapas mentais para esquematizar os conceitos trabalhados em sala, previamente, confrontando o que foi visto com o que está sendo pesquisado. O objetivo é fazer os alunos confirmarem suas hipóteses, comparando as respostas e revisando seus esquemas para a construção dos mapas mentais. No momento, professor, utilize o site, ou, caso não seja viável a ida do grupo ao laboratório, sugira outras formas de criação de mapas, como manualmente.

(https://blog.estacio.br/calouros/o-que-e-mapa-mental/?gclid=Cj0KCQjwn9CgBhDjARIsAD15h0DGI__c2HXEFnQLC0T7YXvTznbZsIDL9sFvvEG45md375PkvMSI4aArePEALw_wcB&gclsrc=aw.ds)

Seguem algumas sugestões de sites para a elaboração de mapas mentais:

- <https://www.mindmeister.com/pt>
- www.canva.com/pt_br/modelos/?query=mapas-mentais
- www.mindomo.com/pt/
- <https://miro.com/pt/mapa-mental/>

CONFIRMAÇÃO DOS CONHECIMENTOS 1:

VÍDEO:

Professor, após a investigação dos alunos, pode-se apresentar um vídeo curto sobre o conteúdo.

Sugestão de vídeo didático:

- <https://youtu.be/C2kLuGGZzrg>
(vídeo com duração de 11 minutos e 26 segundos)

Encontro • 2

{ AULAS 3 e 4 }

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO:

O objetivo desta sala é, por meio de divisão em equipes (com três ou quatro integrantes), produzir a escrita de uma cartilha sobre os direitos humanos da pessoa idosa a fim de ser publicada nas Redes Sociais da Escola, replicada em aplicativos de conversa, além de, se possível, impressa para distribuição à comunidade escolar durante evento de lançamento da cartilha, em uma intervenção artística do espaço para o acontecimento de um sarau “intergeracional”. Esse sarau é convidativo à leitura e à circulação da cartilha para a disseminação desse conteúdo valorativo.

Nesta ocasião, professor, você pode estipular a data do evento e instigar os alunos a conversar e a investigar gêneros textuais, como: poemas, músicas, cinema e seus personagens, campanhas publicitárias emblemáticas etc. pertencentes às memórias de uma pessoa idosa de sua estima. O professor poderá, em diálogo com a gestão da escola, convidar toda a comunidade escolar, em especial, as pessoas idosas referenciadas pelos alunos em questão.

Professor, no ensejo, você pode apresentar o contexto de produção do referido gênero para o aluno, assim como, ressaltar, também, a situacionalidade das cartilhas que servirão de textos motivadores.

CARTILHAS SUGERIDAS SOBRE OS DIREITOS HUMANOS DAS PESSOAS IDOSAS:

SUGESTÃO CARTILHA 1:

- Fonte: <https://www.guarulhos.sp.gov.br/sites/defaultfiles/2020-04/Cartilha%20-%20Direitos%20da%20pessoa%20idosa.pdf>
(Total de 20 páginas)

SUGESTÃO CARTILHA 2:

- Fonte: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/marco/CartilhaUNISAL.pdf>
(Total de 12 páginas)

VÍDEOS-APOIOS SUGERIDOS SOBRE OS DIREITOS HUMANOS DA PESSOA IDOSA PARA SENSIBILIZAÇÃO SOBRE O TEMA:

SUGESTÃO 1:

- Fonte: <https://youtu.be/AiqpYv4uxbo>
(11 min. 16 seg)

SUGESTÃO 2:

- Fonte: <https://youtu.be/LvNOqgwD0>
(01 min. 17 seg.)

SUGESTÃO 3:

- Fonte: <https://youtu.be/TXnZgzzv3U4>
(16 min. 01 seg.)

SUGESTÃO 4:

- Fonte: <https://youtu.be/97hjNjSM5I>
(8 min. 37 seg.)

Atividade • 2

ANOTAÇÕES METACOGNITIVAS:

Neste momento, os alunos têm um primeiro contato com as cartilhas sugeridas apresentadas a eles por DataShow ou por meio de impressões das cartilhas - que seriam revezadas, pelas equipes, a fim de que todos leiam as três cartilhas e possam, deliberadamente, em equipes, anotar tópicos importantes, que os ajudem na execução da cartilha sobre os direitos humanos das pessoas idosas, segundo esquema:

GÊNERO CARTILHA	Observações: <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
EQUIPE:	Responsabilidades: <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
CARTILHA 1	Tópicos / Observações: <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
CARTILHA 2	Tópicos / Observações: <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
VÍDEOS	Observações: <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Encontro • 3

{ AULAS 5 e 6 }

CONTINUAÇÃO DA APRESENTAÇÃO DAS CARTILHAS SUGERIDAS:

Professor, a proposta, aqui, é realizar uma atividade de leitura interativa das cartilhas, comentar os aspectos multissemióticos envolvidos e o contexto de produção e enfatizar os interlocutores e a adequação da cartilha à situação de produção de cada uma.



Salas

Sala • 1

COMPREENSÃO: AS CARTILHAS EM CENA



Atividade • 3

ATIVIDADE DE COMPREENSÃO TEXTUAL SOBRE AS CARTILHA:

Nesta atividade de leitura e compreensão sobre o gênero CARTILHA, você, professor, poderá elucidar a unidade de assunto em pauta: O ENVELHECIMENTO.

ESTUDO DIRIGIDO: AS CARTILHAS EM CENA

VOLTANDO-SE À CARTILHA 1:

1) De quem é a responsabilidade enunciativa da cartilha?

2) Qual o público-alvo?

3) A cartilha elenca quantos direitos e quais?

4) Cada capítulo explica um direito da pessoa idosa, trazendo as ilustrações em que partes do capítulo? As ilustrações mostram-se adequadas à situação de uso?

5) Antes dos capítulos explicativos dos direitos da pessoa idosa, quais os capítulos iniciais acrescentados?

6) E qual o capítulo acrescentado após a explicação dos direitos da pessoa idosa?

7) Você achou a cartilha pertinente ao seu uso? O que você mudaria?

VOLTANDO-SE À CARTILHA 2:

8) De quem é a responsabilidade enunciativa da cartilha?

9) Qual o público-alvo?

10) A cartilha elenca quantos direitos e quais? Cada capítulo explica um direito da pessoa idosa, trazendo uma ilustração na abertura ou no final do capítulo? As ilustrações mostram-se adequadas à situação de uso?

11) Cada capítulo explica um direito da pessoa idosa, trazendo uma ilustração na abertura ou no final do capítulo? As ilustrações mostram-se adequadas à situação de uso?

12) Antes dos capítulos explicativos dos direitos da pessoa idosa, quais os capítulos iniciais acrescentados?

13) E qual o capítulo acrescentado após a explicação dos direitos da pessoa idosa?

14) Você achou a cartilha pertinente ao seu uso? O que você mudaria?

15) Qual das duas cartilhas você preferiu? Explique:

PRIMEIRA PRODUÇÃO DA CARTILHA:

O aluno deverá produzir a primeira versão da CARTILHA em questão - texto multissemiótico representativo do campo de atuação da vida pública, segundo campo descrito no documento BNCC, CARTILHA sobre os direitos dentro do assunto: O ENVELHECIMENTO.

A PROPOSTA DE PRODUÇÃO:

Turma, vocês deverão unir as equipes para a realização inicial da Cartilha sobre os Direitos Humanos das Pessoas Idosas. Cada equipe ficará responsável por uma parte da feição da cartilha, como visualizado já nas anotações metacognitivas. A cartilha da turma será publicada nas Redes Sociais da Escola e nos Grupos de Conversa da Escola, além de impressas, se possível, para circulação durante evento futuro de lançamento da cartilha para toda comunidade. Nesse evento de lançamento, teremos sarau “interliterário” com a participação de seus convidados, além de um espaço que terá uma intervenção artística para a recepção do evento.

Sala • 2

COMPREENSÃO: MULTISSEMIOSE EM CENA

Encontro • 4

{ AULAS 7 e 8 }

LEVANTAMENTO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS 2:

Professor, agora, é o momento de sondagem das ideias que os alunos têm sobre gêneros multissemióticos ou multissemiose, aporte imprescindível para o objetivo geral deste itinerário. Dessa forma, deve-se lançar, no quadro, as perguntas como sondagem:

- 1) O que é a multissemiose?
- 2) O que é um gênero multissemiótico?
- 3) Qual a relação da multissemiose com a multimodalidade e com a multiculturalidade?

Com as indagações, no quadro, professor, solicite ao estudante a se expressar, na modalidade oral, sobre o que ele conhece e anote, no quadro, as respostas alcançadas, a fim da realização da sondagem e promoção do surgimento de dúvidas, questões e/ou problemas relacionados às perguntas colocadas.



Atividade • 4

PESQUISA:

Professor, esta é a ocasião para a ida ao laboratório de informática. Nesta aula, os alunos - em equipes (com três ou quatro integrantes), devem pesquisar sobre os gêneros multissemióticos. A partir dessa pesquisa dirigida, dando continuidade às perguntas anteriores, solicite respostas para as seguintes perguntas no quadro:

- 4) Quais são as principais características desses gêneros?
- 5) Quais os principais gêneros que são multissemióticos, nos dias atuais?
- 6) Onde são veiculados esses gêneros?
- 7) O que impulsionou o uso desses gêneros?
- 8) Como podemos classificar os gêneros multissemióticos?
- 9) A multissemiiose possibilita também a multiculturalidade? Você acredita que isso seja positivo? Explique:

CONFIRMAÇÃO DOS CONHECIMENTOS: VÍDEO:

Professor, após a investigação dos alunos, pode-se apresentar um vídeo curto sobre o conteúdo.

- **Sugestão de vídeo didático:** Fonte:<https://youtu.be/6p-Y9sFH1dl>
(vídeo com duração de 5 minutos e 42 segundos)
- **Sugestão de vídeo didático:** Fonte:<https://youtu.be/Ucjb4LT8CSg>
(vídeo com duração de 12 minutos e 2 segundos)

Professor, na sociedade pós-modernidade, competências leitoras são atreladas aos conceitos de multiletramentos e no letramento multissemiótico (também conhecido como letramento multimodal). Segundo Rojo (2012), os multiletramentos consistem na competência e na habilidade de lidar com o amplo contingente de formatos textuais e mídias audiovisuais. Ou seja, Silva (2019), também cita que, os multiletramentos e/ou letramento multissemiótico acontecem, quando os sujeitos conseguem lidar com as distintas convergências de linguagens e semioses atreladas às rotinas do dia a dia. Ao se deparar com os dois conceitos de multimodais e multissemióticos, observa-se que os textos de gêneros multissemióticos tem a possibilidade de trabalhar com gêneros compostos por várias linguagens modos e semioses, por exemplo, “na salas de aula, trabalharia gêneros que combinam diferentes modalidades, tais como as linguagens verbal (oral e escrita), visual, sonora, corporal e digital; já os gêneros multimidiáticos, colocamos em cena a diversidade de mídias, como a TV, o rádio e a internet.

Essa ideia amplia nossa condição de exploração de gêneros discursivos, à medida que podemos dimensionar o ensino de uma variedade de textos contemporâneos. Analisando tais aspectos, é possível observar que o uso de textos e escritas semióticas vem buscando entender como o ser humano consegue interpretar as coisas dentro do que é proposto linguisticamente, principalmente no ambiente em que está inserido, trazendo a ele um papel significativo, um papel de sujeito ativo. Hoje, portanto, as construções textuais são multimodais. O que tem requerido trabalho pedagógico focado na pluralidade de semioses materializadas na esfera social. Diante da quantidade de gêneros multimodais/visuais e mídias digitais disseminadas nas rotinas cotidianas, é necessário compreender e processar construções textuais efetivadas por diferentes modalidades linguísticas e semioses. Logo, os leitores da pós-modernidade devem conseguir efetuar o processamento de textos de distintas modalidades linguísticas, sendo construções textuais derivadas da atuação de um amplo leque de arranjos visuais.

Fonte: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/30349/1/2021_IsabelleCristineMoreiraDeJesus_tcc.pdf

ATIVIDADE DE COMPREENSÃO TEXTUAL:

Essa atividade traz textos multissemióticos com uma unidade de assunto: O ENVELHECIMENTO. O assunto embasa nosso conteúdo valorativo. Já o conteúdo de análise linguística é trazido por meio das questões reflexivas de compreensão textual sobre os textos trazidos e seus enunciados. Professor, nesse momento, você conduzirá a leitura e a reflexão feitas pelos alunos.

MULTISSEMIOSE EM CENA.

Estudante,

Refleta...

O texto pode ser definido de diversas formas, a depender dos aspectos que estão sendo considerados. O texto como interação, pressupõe a identificação de signos. Estes signos, em muitos textos, seja na vida prática, seja no universo artístico, precisam ser avaliados pelo resultado da associação de signos de ordem distintas, como a interpretação gerada ao ouvir não só as palavras, a frase, que alguém fala, mas, observa a face e o gestual da pessoa; a entonação da sua voz; a roupa e acessórios dela; o cenário em que ela está; mobilizando uma mensagem final global única, que não é só a simples soma das diversas ordens de signos.

Sendo assim, lembre-se do texto não só como um objeto constituído de palavras, escritas e/ou faladas, mas como signos cultural e sócio historicamente difundidos. Compreendendo textos por esse viés, com base nos exemplos a seguir, vamos pensar juntos...

Cada linguagem artística representada nas imagens a seguir, por exemplo, possui um signo essencial em que se baseia (PODENDO HAVER OUTROS SIGNOS ASSOCIADOS). Por exemplo, temos o signo verbal, das palavras, o da pintura, o da melodia, o do desenho, o do movimento - na dança, ou pela associação e ou superposição de mais de uma linguagem, podendo haver também, mais de um discurso empregado.

1) A partir dessa reflexão, observe o texto a seguir e responda:



Fonte: <https://sp.unifesp.br/epm/noticias/dia-pessoa-idosa-e-terceira-idade>

a) Descreva a imagem:

b) Você percebe nessa fotografia a “brincadeira” com outra fotografia. Com qual intenção terá sido feita essa sobreposição?

- c) O filtro utilizado para representar o retratado, em ambos os momentos, é o mesmo? O que indicaria cada uso distinto?

- 2) A partir da leitura do texto, responda:



- a) Inicialmente, a imagem nos leva a pensar em qual representação artística?

- b) Essa tela está no site: **Fonte:**<https://www.amazon.com.br/Velhas-Lembran%C3%A7as-Pintura-Tamanhos-tamanho/dp/B07CVQW73L> e está com a informação:

“Velhas Lembranças Casal Idoso 1883 Pintura de John George Brown na Tela em Vários Tamanhos (51 cm X 42 cm tamanho da imagem). R\$128,00 Em até 2x R\$ 64,00 sem juros.”

O que essas informações denunciam? Explique:

- 4) Assista ao vídeo e responda: Fonte://www.youtube.com/watch?v=NpfOXaCpjcl



Respeite os Mais Velhos. Eles já tiveram a sua idade. Então, seja educado(a) e gentil.

79 mil visualizações há 3 anos ...mais

- a) Qual a linguagem artística representada no vídeo?

- b) Na sua opinião, o que faz com que o vídeo tenha sucesso?

- c) A plateia tem voz e representa quais pessoas da sociedade? E os dançarinos representam qual voz?

5) As imagens abaixo representam qual linguagem artística?

a)



Fonte: <https://docplayer.com.br/106179804-O-retrato-feminino-na-escultura-portuguesa-dos-seculos-xix-e-xx-um-percurso-escultorico.html>

b)



Fonte: https://kanto.legiaodosherois.com.br/w760-h398-cfill/wp-content/uploads/2016/06/kj7u0XmH4GQDrtwnobEih2qvaJUK6sZPW_OF-c5Yepg.png.webp

c)



Fonte:<http://info-fajas.pt/index.php/2018/12/28/teatro-comedias-na-festa-dos-idosos-do-concelho-da-calheta-ilha-sao-jorge-c-video/>

d)



**UP ALTAS AVENTURAS Filmes Completo
Dublado 720p Filmes De animação Comp...**
253 mil visualizações há 1 ano ...mais

Fonte:<https://youtu.be/eeRAHXfk8uw>

e)




https://br.freepik.com/vetores-premium/desenho-a-mao-livre-de-uma-mulher-idosa-cansada-sentada-na-cadeira-e-olhando-para-a-janela_26242069.htm

f)

THE ENEMY

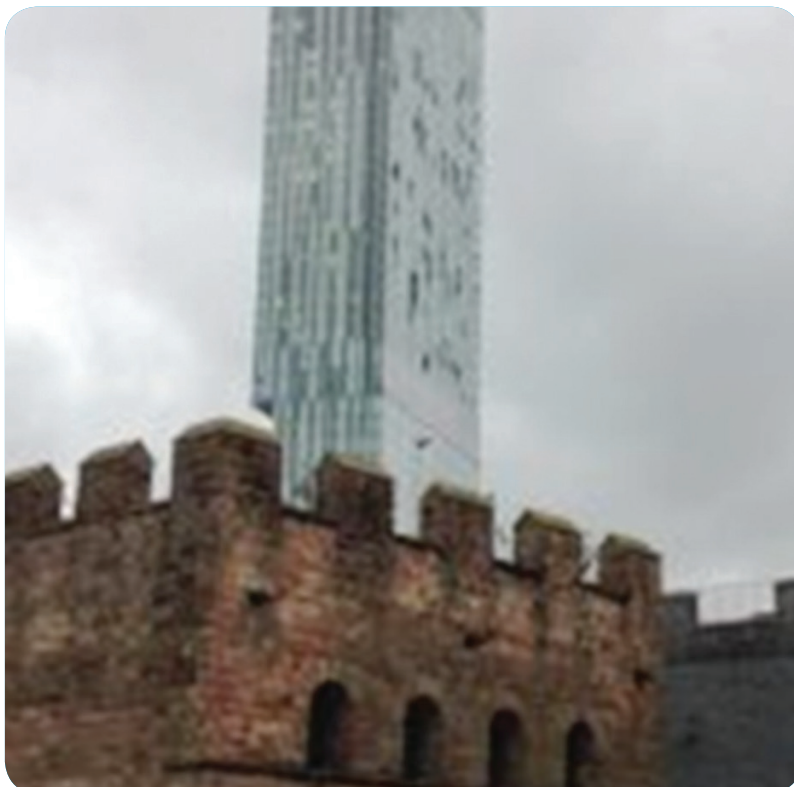
Marcus Fenix (Gears of War)



Herói de guerra na primeira trilogia de Gears of War, Marcus Fenix envelhece 25 anos após o fim do terceiro game e tem um filho (JD, o novo protagonista), mas isso não o impede de enfrentar novas ameaças em Gears of War 4.

Fonte: <https://www.theenemy.com.br/amp/assassins-creed/mortal-kombat-x/8-grandes-envelhecimentos-dos-games>

6) Leia a imagem e responda:



Fonte: <https://docs.google.com/document/d/1stPydfDB6H2zEJOHQyExhbEYxvQ0Pmx/edit>

a) Há duas construções na fotografia. As duas arquiteturas são do mesmo período?

b) Qual construção seria contemporânea? Por quê?

c) Essa “mistura” arquitetônica revela uma história, você considera importante e bela essa “mistura”? Justifique:

d) As pessoas de gerações diferentes também podem coexistir de forma “bela”? Argumente:

7) Leia o texto e responda:



- d) Interferindo... Recrie a tirinha criando um terceiro personagem, utilizando dos mesmos diálogos e das mesmas imagens e cenas do Personagem 1 e do 2:

TEXTO TIRINHA (CRIE UM TÍTULO):	FALA DO PERSONAGEM AMIGA DE ANÉSIA:	FALA DO PERSONAGEM ANÉSIA:	FALA DO PERSONAGEM 3 (QUE PARENTESCO OU RELAÇÃO TEM COM ANÉSIA):
CENA I	O QUE É UM INFLUENCER, ANÉSIA?		
CENA II		QUALQUER PESSOA É UM INFLUENCER	
CENA III	COMO ASSIM?	BASTA SABER CONVENCER OS OUTROS	
CENA IV	TÁ!	FAZ UM CAFÉ QUE TE EXPLICO ENQUANTO TOMAMOS.	

- e) O seu Personagem 3 representa qual personagem social?

- f) Ele trouxe um novo discurso ao texto original? Se sim, comente.

g) Houve uso de humor, sátira ou graça? Se sim, explique.

8) Será que essas imagens (das questões anteriores até aqui) podem ser consideradas textos? Justifique:

9) Responda ainda:

a) Você consegue identificar qual assunto é comum nos textos trabalhados até aqui? Qual seria?

b) Você considera um assunto importante para refletir? Por quê?

10) Como você define o que é o envelhecimento?

11) Quais pessoas passariam por esse processo de “envelhecer”? Explique:

12) Você conhece alguém que está passando por esse processo de envelhecimento?

13) Como você descreveria esse momento?

14) Ao rever os textos múltiplos trazidos, você supõe qual é o assunto/tema abordado neles?

15) Considere a seguinte situação surreal: você é convidado a entrar na “máquina do tempo futuro” e se percebe aos seus 65 anos de idade. Imagine que você vai precisar enviar uma mensagem para você mesmo, com a idade cronológica de hoje. Elabore essa mensagem em um texto, como preferir (Pode ser um desenho, um HQ, um bilhete, um poema etc.)

16) Agora, vamos assistir aos curtas-metragens, ambos do diretor Alexandre Estevanato, com roteiro de Cintia Sumitani:

- **Minha mãe, minha filha, de 2018,**
<https://www.youtube.com/watch?v=bDMnydsyljc>
- **Luiz, de 2019,**
<https://www.youtube.com/watch?v=s4QcUo1zCkY>

a) Quais são as características que podemos detectar deste gênero curta-metragem?

b) O assunto e o tema são equivalentes entre os dois curtas?

c) O ponto de vista do narrador quanto ao processo de envelhecimento em cada curta é positivo ou negativo? Como você chegou a essa conclusão?

d) Você já presenciou cenas nas quais há pessoas semelhantes às pessoas que estão nesses curtas?

e) Você se identificou mais com que curta? Por quê?

19) Observe os textos:

MEME I



Você já viu ou “ouviu falar” em meme? Se sim, onde o meme é, comumente, veiculado?

20) Vários gêneros textuais são utilizados no nosso dia a dia socialmente. Muitos deles virtualmente e utilizando uma linguagem mista. O meme pertence ao grupo de gêneros mistos? Explique:

21) Quem seria o personagem central representado neste meme?

22) A qual fato está relacionado o meme? Como você identificou?

23) Você percebe algum humor ou crítica? Quais?

Agora, leia um pouco mais...

O termo “meme”, originalmente, foi usado em 1979 pelo zoólogo Richard Dawkins, em sua obra “O gene egoísta”, para explicar a teoria de Charles Darwin sobre a molécula replicadora e, conseqüentemente, a evolução dos genes, que resultou na origem de todas as espécies. Dawkins buscava um termo para nomear a unidade de informação cultural, uma analogia ao gene, que é uma unidade de informação genética.

Como gênero textual, segundo estudos no assunto, o meme foi conceituado muito antes da era digital, no entanto, as características interativas das

redes sociais propiciaram uma disseminação cada vez mais popular, à medida que a internet se expandia, caindo no gosto dos internautas ampliando os espaços de humor, comum em nossa cultura.

O primeiro registro da palavra “meme” na internet é de 1998, no blog MemePool (que está indisponível desde 14 de dezembro de 2013) produzido por Joshua Schachter, que agregava links virais e outros assuntos. E no início dos anos 2000, Jonah Peretti, criador de Contagious Media (um site por meio do qual se realizavam experimentos virtuais), realizou um “festival de virais” que contribuiu para a disseminação e para a criação de artefatos culturais na web.

A partir disso, os memes passaram a ser identificados como uma produção que utiliza da criatividade para estabelecer o propósito comunicativo e estabelecer interações com os usuários por meio de imagens, figuras, fotografias, frases, palavras-chave ou qualquer outro elemento que apresente um conteúdo irônico ou humorístico que se propague ou se replique na rede. (<http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br>)

INSPIRE-SE MAIS...

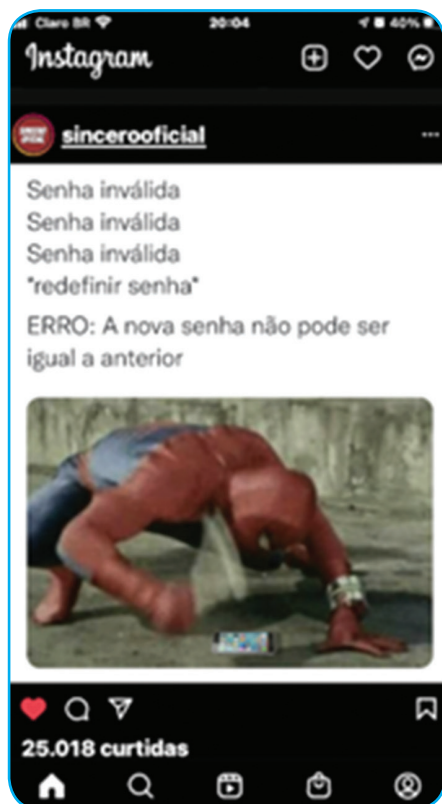
MEME II



MEME III



MEME IV



MEME V



24) O meme, muitas vezes, mantém um “diálogo” com outros textos já produzidos. Explique qual a relação estabelecida, aqui, entre os memes quanto ao tema de cada um, tendo em vista que todos têm um assunto em comum: o Envelhecimento:

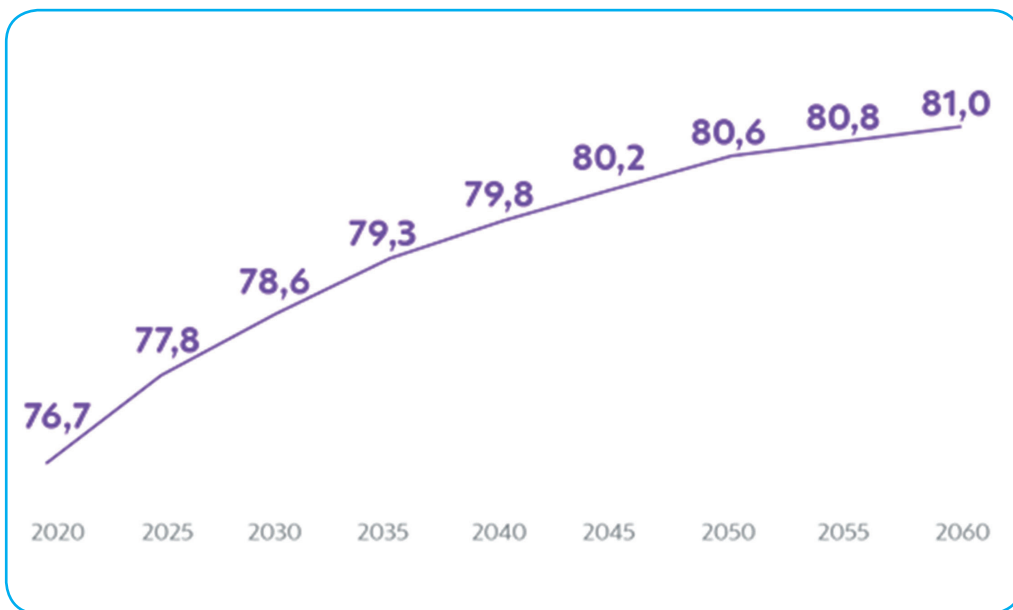
TEXTOS:	TEMA:
Meme 1	O envelhecimento físico, as marcas no corpo com o passar do tempo;
Meme 2	
Meme 3	A nova geração de pessoas idosas e seus costumes diferentes das pessoas idosas de outra geração e, também, possivelmente, as diferenças a partir das condições socioeconômicas distintas.
Meme 4	
Meme 5	

25) Uma das principais características do meme é que ele pode ser adaptado ou modificado dependendo da situação, e, por causa disso, ele acaba viralizando com facilidade. Assim, qual o meme que você mais gostou e compartilharia? Por quê?

26) Leia os infográficos e responda:

INFOGRÁFICO I

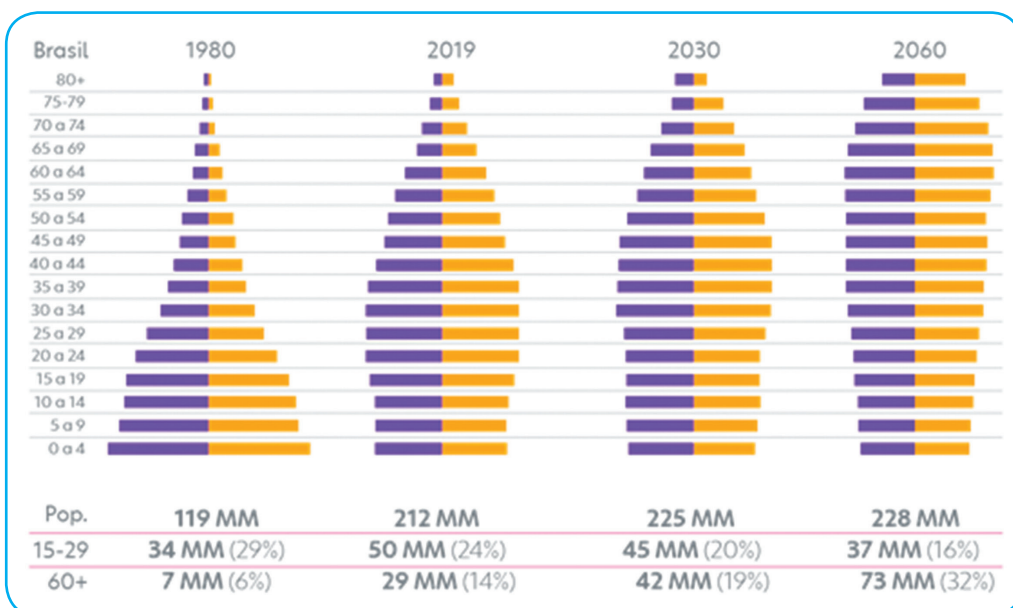
Projeção: expectativa de vida ao nascer (anos)



Fonte: <https://gente.globo.com/infografico-pesquisa-diversidade-idade-um-olhar-a-profundo-sobre-a-maturidade/>

INFOGRÁFICO II

Evolução da pirâmide etária brasileira



Fonte: <https://gente.globo.com/infografico-pesquisa-diversidade-idade-um-olhar-a-profundo-sobre-a-maturidade/>

Encontro • 5

{ AULAS 9 e 10 }

Atividade • 5

CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE DE LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL:

Propomos, então, algumas reflexões e esquemas a respeito ...:

Professor, aproveite as dúvidas oportunizadas no momento da mobilização anterior para, agora, ancorar as definições de gênero textual multissemiótico que serão utilizadas na sequência, pressupondo as correntes teóricas norteadoras do caderno: o Interacionismo Sociodiscursivo e a Gramática do Design Visual e a Cultura dos Multiletramentos.

ATIVIDADE EXTRA:

A equipe deve produzir um CONVITE para o lançamento da cartilha e do saraus “intergeracional”. Esse convite - texto multissemiótico representativo do campo jornalístico/midiático, segundo descrição do documento BNCC, pode ser produzido fisicamente, com papel, canetinha, lápis de cor, cartolina, para reprodução por foto e postagem e/ou impressão. Outra possibilidade é o convite produzido, pela equipe, através de um celular, por meio de um aplicativo de edição.

Professor, neste momento, você deverá estabelecer o prazo para a entrega da atividade.

Sugestões de aplicativos:

- COLLAGEABLE
- CANVA
- IMOVIE

Sala • 3

COMPREENSÃO: MODALIZAÇÕES E VOZES EM CENA

Encontro • 6

{ AULAS 11 e 12 }

SEGUNDA INTERVENÇÃO DIDÁTICA:

Professor, a proposta, aqui, é realizar uma atividade de leitura e compreensão textual, lançando entradas no texto pelos mecanismos enunciativos: vozes e modalizações, fazendo o aluno refletir sobre o que suscita no texto tais mecanismos.

Os mecanismos enunciativos são responsáveis pela coerência pragmática ou interativa do texto. É na instância geral de enunciação que assume a responsabilidade do dizer e que se processa o gerenciamento das vozes enunciativas presentes no discurso. De acordo com Bronckart (1999), vozes são “entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (p. 326, 1999), pois, ao produzir um texto, o autor cria, automaticamente, um ou diversos mundos discursivos, cujas regras de funcionamento diferem das do mundo em que vive. São a partir desses mundos virtuais, especificamente instâncias formais que os regem (textualizador, expositor, narrador), que são distribuídas as vozes que atuam no texto.

Geralmente é a instância geral de enunciação que assume a responsabilidade do dizer. Entretanto, em alguns casos, a instância de enunciação pode pôr em cena uma ou várias outras vozes que se agrupam em três categorias, segundo Bronckart (1999, p. 327), parafraseando - o, temos: a categoria das vozes de seres humanos ou entidades humanizadas, implicadas na qualidade de agente, onde encontraremos segmentos de texto ou na 1ª pessoa gramatical, deixando, à margem, as vozes do narrador/expositor e evidenciando a voz que este põe em cena, em discurso direto, ou em segmentos de texto na 3ª pessoa gramatical, mantendo a distinção entre narrador/expositor e a voz secundária postada em cena, em discurso indireto;

a segunda categoria agrupa as vozes sociais, onde as vozes de personagens - grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento textual, mas que são mencionadas como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo temático; a terceira categoria, a voz do autor, voz que procede da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado.

Percebe-se que em qualquer ação de linguagem, as vozes que constituem o discurso podem estar explícita ou implicitamente demarcadas, mas é importante salientar que nem sempre são traduzidas por marcas linguísticas específicas, devendo, nesse caso, ser inferidas no processo textual. Outro mecanismo enunciativo responsável pela coerência pragmática do texto são as modalizações.

As modalizações, segundo Bronckart (1999), têm a finalidade geral de traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, avaliações ou comentários formulados a respeito do conteúdo temático. Elas pertencem à dimensão configuracional do texto e contribuem para a realização de sua coerência pragmática ou interativa, além de orientar o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático. As modalizações, ainda de acordo com Bronckart (1999, p. 327) podem ser agrupadas em quatro grupos essenciais. As modalizações lógicas, agrupando julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, tratadas como certas, possíveis, improváveis, etc. Exemplo: O Brasil, sem dúvida, é um país em forte desenvolvimento. As modalizações deônticas, agrupando avaliações das proposições enunciadas como base em valores sociais, os quais regulariam o que é permitido, necessário, proibido, etc. Exemplo: O Brasil precisa prestar mais atenção às suas fronteiras. As modalizações apreciativas, agrupando os julgamentos mais subjetivos, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia. Exemplo: Felizmente, ela chegou. E, por fim, as modalizações pragmáticas, que introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer). Exemplo: Ela não podia ajudar mais.

É a partir desses mundos discursivos virtuais criados pelo agente e de suas instâncias formais que os regem (textualizador, expositor, narrador), que são distribuídas as vozes que atuam no texto. Esclarecendo essa questão, Bronckart (2012) postula que, em qualquer texto, há a possibilidade de várias vozes infraordenadas em relação ao narrador/expositor se evidenciarem.

Outro mecanismo enunciativo evocado por Bronckart (2012) refere-se às modalizações, que além de integrarem a organização configuracional do texto, podem contribuir para garantir a coerência pragmática ou interativa e para orientar a interpretação dos destinatários, evidenciando estratégias de mobilização do leitor para adesão à orientação recebida. Nessa direção, podemos elencar as quatro funções básicas desse mecanismo nas atividades de linguagem, a saber: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. Tais funções são caracterizadas pelo autor em sua materialidade linguística, ou seja, nas marcas que traduzem uma avaliação externa dos conteúdos temáticos.

As modalizações lógicas se circunscrevem no âmbito de uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em critérios do mundo objetivo e pautada em pontos de vista de suas condições de verdade, como assertividade, probabilidade, eventualidade, necessidade dos fatos. Exemplos: advérbios (talvez, necessariamente), verbos no futuro de pretérito (produziria) e estruturas oracionais (É evidente que).

As modalizações deônticas evidenciam uma avaliação de elementos do conteúdo temático, ressaltando valores, opiniões e regras estabelecidas pelo contexto social, apresentando os elementos de seu conteúdo do ponto de vista da obrigatoriedade ou de conformidade com as normas de usos. Exemplos: verbos no presente (deve, não deve, posso, não posso), estruturas oracionais (É lamentável que).

As modalizações apreciativas relacionam-se a processos de avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático advindos do mundo subjetivo do mecanismo enunciativo da voz (fonte desse julgamento), qualificando-os como benéficos, infelizes, estranhos, etc., do ponto de vista do sujeito avaliador. Exemplos: advérbios (felizmente, infelizmente), expressões de interjeição (ai de mim!).

As modalizações pragmáticas direcionam-se para a explicitação de alguns aspectos da responsabilização de uma entidade (personagem, grupo, instituição, etc.) indicada pelo conteúdo temático em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições, etc.) ou capacidades de ação. Exemplos: verbos no pretérito (quis, pode, pretendeu, pudesse, devia, não devia).

Nesse sentido, ainda conforme Bronckart, a discussão sobre a modalização implica considerar as marcas enunciativas deixadas pelo locutor no texto, no processo de interação verbal, uma vez que a produção de um texto se dá em função de um propósito comunicativo e de uma representação de um interlocutor. Assim, qualquer ação implica um agente, que, ao fazer uma intervenção no mundo, mobiliza determinadas capacidades mentais e comportamentais que ele sabe que tem (um poder-fazer), determinados motivos ou razões que ele assume (o porquê do fazer) e determinadas intenções (os efeitos esperados do fazer); sendo que esses últimos parâmetros (capacidades, motivos e intenções) definem a responsabilidade assumida pelo agente em sua intervenção ou em sua ação (p.19-20, 2012).

Em face do exposto, reiteramos que a modalização se constitui como um mecanismo enunciativo constitutivo dos textos, pois segundo Bronckart (2012, p. 145-6), “um texto não ganha sentido senão através da atividade de seus leitores, a qual reconstrói sentido a partir dos índices disponíveis na materialidade textual”. Os textos que produzimos encontram-se condicionados por necessidades, interesses e objetivos concernentes às diferentes situações sócio-interativas em que, cotidianamente, estamos inseridos, revelando não somente uma direção no tratamento da informação, mas também, estratégias de interação com o(s) interlocutor (es). Esses elementos condicionadores, em conjunto com o lugar social ocupado pelo locutor, se mesclam com a presença de marcas enunciativas, com vistas a atingir o objetivo pretendido em cada ação de linguagem.

MODALIZAÇÕES			
1	2	3	4
LÓGICA	APRECIATIVA	DEÔNICA	PRAGMÁTICA
<p>Agrupando julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, tratadas como certas, possíveis, improváveis, etc.</p> <p>Exemplo:</p> <p><i>O Brasil, sem dúvida, é um país em forte desenvolvimento.</i></p>	<p>Agrupando os julgamentos mais subjetivos, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia.</p> <p>Exemplo:</p> <p><i>Felizmente, ela chegou.</i></p>	<p>Agrupando avaliações das proposições enunciadas como base em valores sociais, os quais regulariam o que é permitido, necessário, proibido, etc.</p> <p>Exemplo:</p> <p><i>O Brasil precisa prestar mais atenção às suas fronteiras.</i></p>	<p>Introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer).</p> <p>Exemplo:</p> <p><i>Ela não podia ajudar mais.</i></p>

Fonte: Própria autora.

Atividade • 6

LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL:

Essa atividade traz textos multissemióticos com uma unidade de assunto: o envelhecimento. O assunto embasa nosso conteúdo valorativo.

O conteúdo de análise linguística é trazido por meio das questões reflexivas sobre os textos trazidos em seus enunciados.

PRIMEIRA REVISÃO E REESCRITA TEXTUAL DA CARTILHA:

Reescrita da segunda versão da CARTILHA em questão - texto multissemiótico representativo do campo de atuação da vida pública, segundo campo descrito no documento BNCC, CARTILHA sobre os direitos dentro do assunto: O ENVELHECIMENTO.

ATIVIDADE EXTRA:

A equipe deve produzir um INFOGRÁFICO - texto multissemiótico representativo do campo jornalístico/midiático, segundo descrição do documento BNCC, pode ser produzido para o lançamento da cartilha e sarau “intergeracional”. Esse gráfico deve ser pesquisado e trazido em folha impressa ou pode ser produzido fisicamente, com papel, canetinha, lápis de cor, cartolina, para impressão. Outra possibilidade é o gráfico ser produzido, pela equipe, através de um celular, por meio de um aplicativo de edição.

Professor, neste momento, você deverá estabelecer o prazo para a entrega da atividade e ressaltar que a fonte, a origem do gráfico, deve ser informada. Explique que as impressões servirão para ambientação do lançamento da cartilha e do sarau, demonstrando a importância do assunto e a pluralidade de temas e subtemas subsequentes à tal questão.

Sugestões de aplicativos:

- COLLAGEABLE
- CANVA
- IMOVIE

Sugestão de site para pesquisa:

- Fonte: <https://gente.globo.com/infografico-pesquisa-diversa-idade-um-olhar-aprofundado-sobre-a-maturidade/>

MODALIZAÇÃO E VOZES EM CENA.

LEIA E RESPONDA...

TEXTO I

UM IDOSO NA FILA DO DETRAN

“O senhor aqui é idoso”, gritava a senhora para o guarda, no meio da confusão na porta do Detran da Avenida Presidente Vargas, apontando com o dedo o tal “senhor”. Como ninguém protestasse, o policial abriu o caminho para que o velhinho enfim passasse à frente de todo mundo para buscar a sua carteira.

Olhei em volta e procurei com os olhos o velhinho, mas nada. De repente, percebi que o “idoso” que a dama solidária queria proteger do empurra-empurra não era outro senão eu.

Até hoje não me refiz do choque, eu que já tinha me acostumado a vários e traumáticos ritos de passagem para a maturidade: dos 40, quando em crise se entra pela primeira vez nos “entra”; dos 50, quando, deprimido, salte que jamais vai se fazer outros 50 (a gente acha que pode chegar aos 80, mas aos 100?); e dos 60, quando um eufemismo diz que a gente entrou na “terceira idade”. Nunca passou pela minha cabeça que houvesse uma outra passagem, um outro marco, aos 65 anos. E, muito menos, nunca achei que viesse a ser chamado, tão cedo, de “idoso”, ainda mais numa fila do Detran.

Na hora, tive vontade de pedir à tal senhora que falasse mais baixo. Na verdade, tive vontade mesmo foi de lhe dizer: “idoso é o senhor seu pai. O que mais irritava era a ausência total de hesitação ou dúvida. Como é que ela tinha tanta certeza? Que ousadia! Quem lhe garantia que eu tinha 65 anos, se nem pediu pra ver minha identidade? E o guarda paspalhão, por que não criou um caso, exigindo prova e documentos? Será que era tão evidente assim? Como além de idoso eu era um recém-operado, acabei aceitando ser colocado pela porta adentro. Mas confesso que furei a fila sonhando com a massa gritando, revoltada: “esse coroa tá furando a fila! Ele não é idoso! Manda ele lá pro fim!” Mas que nada, nem um pio.

O silêncio de aprovação aumentava o sentimento de que eu era ao mesmo tempo privilegiado e vítima — do tempo. Me lembrei da manhã em que acordei fazendo 60 anos: “Isso é uma sacanagem comigo”, me disse, “eu não mereço.” Há poucos dias, ao revelar minha idade, uma jovem universitária reagira assim: “Mas ninguém lhe dá isso.” Respondi que, em matéria de idade, o triste é que ninguém precisa dar para você ter. De qualquer maneira, era um gentil consolo da linda jovem. Ali na porta do Detran, nem isso, nenhuma alma caridosa para me “dar” um pouco menos.

Subi e a mocinha da mesa de informações apontou para os balcões 15 e 16, onde havia um cartaz avisando: “Gestantes, deficientes físicos e pessoas idosas.” Hesitei um pouco e ela, já impaciente, perguntou: “O senhor não tem mais de 65 anos? Não é idoso?”

— Não, sou gestante — tive vontade de responder, mas percebi que não carregava nenhum sinal aparente de que tinha amamentado ou estava prestes a amamentar alguém. Saí resmungando: “não tenho mais, tenho só 65 anos.”

O ridículo, a partir de uma certa idade, é como você fica avaro em matéria de tempo: briga por causa de um mês, de um dia. “Você nasceu no dia 14, eu sou do dia 15”, já ouvi essa discussão.

Enquanto espero ser chamado, vou tentando me lembrar quem me faz companhia nesse triste transe. Ai, se não me falha a memória — e essa é a segunda coisa que mais falha nessa idade —, me lembro que Fernando Henrique, Maluf e Chico Anysio estariam sentados ali comigo. Por associação de idéias, ou de idades, vou recordando também que só no jornalismo, entre companheiros de geração, há um respeitável time dos que não entram mais em fila do Detran, ou estão quase não entrando: Ziraldo, Dines, Gullar, Evandro Carlos, Milton Coelho, Janio de Freitas (Lemos, Cony, Barreto, Armando e Figueiró já andam de graça em ônibus há um bom tempo). Sei que devo estar cometendo injustiça com um ou com outro — de ano, meses ou dias —, e eles vão ficar bravos. Mas não perdem por esperar: é questão de tempo.

Ah, sim, onde é que eu estava mesmo? “No Detran”, diz uma voz. Ah, sim. “E o atendimento?” Ah, sim, está mais civilizado, há mais ordem e limpeza. Mas mesmo sem entrar em fila passa-se um dia para renovar a carteira. Pelo menos alguma coisa se renova nessa idade.

*Fonte: [Um idoso na fila do Detran Zuenir Ventura
<https://contobrasileiro.com.br/um-idoso-na-fila-do-detran-cronica-de-zuenir-ventura/> (Grifos para questão.)*

BOX DO ARTISTA



Zuenir Carlos Ventura (Além Paraíba, 1º de junho de 1931) é um jornalista e escritor brasileiro. Nascido em Além Paraíba, Minas Gerais, filho de Antônio José Ventura e de Herina de Araújo, aos 11 anos mudou-se com a família para Nova Friburgo e começou a trabalhar como pintor. Depois foi contínuo de banco, faxineiro e balconista. Em 1954, no Rio de Janeiro, iniciou o curso de Letras Neolatinas na Faculdade Nacional de Filosofia, hoje UFRJ. Em seguida, começou sua carreira de jornalista.^[1] Foi professor de Comunicação Verbal da Escola

Superior de Desenho Industrial (ESDI), fazendo parte, desde 1963, do grupo inicial fundador desta instituição, mais tarde absorvida pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É colunista do jornal *O Globo*, tendo ganhado o Prêmio Jabuti em 1995 na categoria Reportagem pelo livro *Cidade Partida*. É o sétimo ocupante da cadeira n.º 32 da Academia Brasileira de Letras, eleito no dia 30 de outubro de 2014, na sucessão do dramaturgo Ariano Suassuna. Tomou posse em 6 de março de 2015, quando foi saudado pela acadêmica Cleonice Berardinelli. Seu livro *1968: o Ano Que não Terminou* serviu de inspiração para a minissérie *Anos Rebeldes* produzida pela Rede Globo.

Fonte: [4]https://pt.wikipedia.org/wiki/Zuenir_Ventura

TEXTO II



Fonte: <https://www.facebook.com/tirinha-sinteligentess/photos/pb.100044426408138.-2207520000./5401692036566804/?type=3>

- 1) Pela visualização do TEXTO I, você supõe que se trate de que gênero textual ? Já no TEXTO II, qual o gênero ?

VOLTANDO-SE AO TEXTO I:

- 2) No texto, há uma questão relevante a partir de uma reflexão do narrador de uma situação vivenciada por ele, num cenário comum. Qual é a questão central?

- 3) Você sabe o que a lei recomenda, em caso de fila, para a pessoa idosa ? Explique:

- 4) Você já vivenciou momento de transtorno por conta de direito à prioridade em lugar na fila? Se sim, conte um pouco qual seu sentimento a respeito:

- 5) Explique o que significa o trecho: “O silêncio de aprovação aumentava o sentimento de que eu era ao mesmo tempo privilegiado e vítima — do tempo [...]”

- 6) Dentre todos os personagens mencionados ou participantes no texto, quais possuem os mesmos direitos legais que a pessoa idosa possui?

7) Retire do texto, entre as palavras destacadas, dois exemplos de modalização...

a) lógica, que traz valor de verdade:

b) apreciativa, que faz julgamentos mais subjetivos:

c) deôntica, que regula os valores sociais, regulando o que é proibido, permitido, necessário:

d) pragmática, que identifica a responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente:

e) Segundo o autor, ao dizer “Pelo menos alguma coisa se renova nessa idade [...]” o que se renova da terceira idade? Você concorda? Explique:

VOLTANDO-SE AO TEXTO II:

8) Sobre o que trata o texto?

9) Qual a relação do que é escrito e das imagens neste texto especificamente?

10) Qual a relação possível entre as questões centrais dos TEXTOS I e II? Explique:

LEIA:



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CE7VD1Jjskf/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

11) Esse é um “print” de uma postagem do Perfil @terceiridade0093, no Instagram. Observe que o texto possui além da imagem do desenho em si, palavras escritas. Você considera que só as palavras, sem o desenho e sem a formatação das letras bastariam para a comunicação do que se pretende comunicar? Explique:

12) O desenho se relaciona intensamente com as palavras indicando um texto único, no qual as linguagens se complementam, representando, aqui, os personagens (as vozes) principais do texto. Quem são esses personagens...

a) representados pelo verbo imperativo CONVERSE?

b) representados pelo desenho do perfil?

c) representados pela formatação da palavra GOOGLE?

13) Sabedoria tem, aqui, a mesma significação de “obter informações”? Explique:

LEIA ESTE OUTRO PRINT:



14) Quais seriam as “Pirações da Meia-Idade”?

15) Nesse *post* da capa de revista há uma cor predominante? Qual é e o que ela representa no contexto?

16) Qual a apreciação da atriz Marieta Severo quanto à palavra “velha”? E da sociedade contemporânea?

17) Como você se posiciona perante o uso da palavra “velha” e da palavra “idosa”? Por quê?

LEIA:



Fonte: <https://www.freeimages.com/pt/premium/group-looking-up-165785>

18) Segundo a imagem, todos estão olhando para onde? O que significaria este lugar em foco?

Leia e responda o que traz graça ou humor ao post:

a)



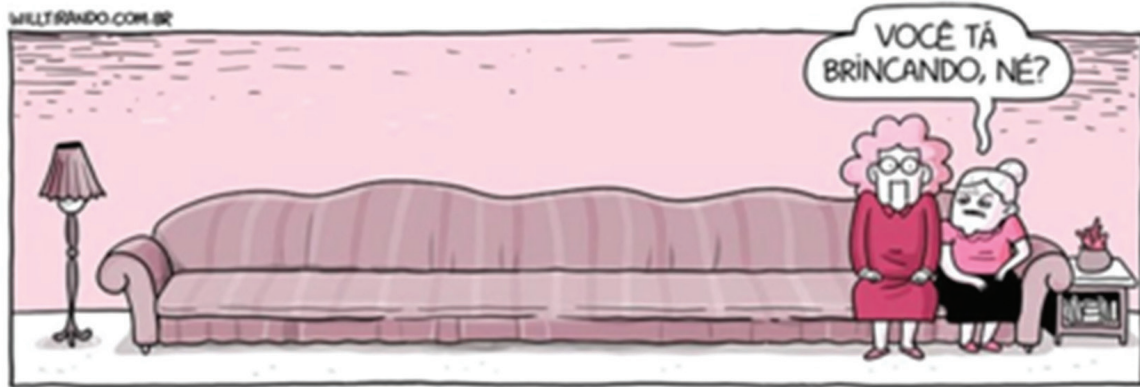
Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/474074298287587774/>

b)



Fonte: https://www.facebook.com/tirinhasinteligentess/photos/pb.100044426408138.-2207520000./5420420034694004/?type=3&locale=pt_BR

c)



Fonte: https://www.facebook.com/photo.php?fbid=741365910687616&set=pb.100044426408138.-2207520000.&type=3&locale=pt_BR

d)



Fonte: https://www.facebook.com/photo.php?fbid=674160597408148&set=pb.100044426408138.-2207520000.&type=3&locale=pt_BR

LEIA E RESPONDA:



Fonte: <https://rbj.com.br/1o-de-outubro-dia-internacional-da-pessoa-idosa/>

19) Existe uma modalização pragmática na construção verbal “pode esperar”. Essa modalização indica facetas da responsabilidade de um personagem. Que personagem é este, aqui no cartaz?

20) A palavra “eminente” pode ser substituída por outra palavra, sem perda de sentido. Por qual palavra você substituiria a palavra “eminente”?

21) Qualquer campanha publicitária tem uma pessoa ou empresa ou órgão que assume a responsabilidade enunciativa. Nesta campanha quem assume esse papel?

Encontro • 7

{ AULAS 13 e 14 }

CONTINUAÇÃO DA SEGUNDA INTERVENÇÃO DIDÁTICA:

Professor, a proposta, aqui, é refletir junto ao aluno sobre os mecanismos enunciativos: vozes e modalizações suscitados nos textos da atividade de leitura e compreensão.



Atividade • 7

CONTINUAÇÃO DA LEITURA E DA COMPREENSÃO TEXTUAL:

Essa atividade traz textos multissemióticos com uma unidade de assunto: o envelhecimento. O assunto embasa nosso conteúdo valorativo.

O conteúdo de análise linguística é trazido por meio das questões reflexivas sobre os textos trazidos em seus enunciados.

SEGUNDA REVISÃO E REESCRITA TEXTUAL DA CARTILHA:

Produzir a terceira versão da CARTILHA em questão - texto multissemiótico representativo do campo de atuação da vida pública, segundo campo descrito no documento BNCC, CARTILHA sobre os direitos dentro do assunto: O ENVELHECIMENTO.

Sala • 4

COMPREENSÃO: MODALIZAÇÕES E VOZES NOS TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS EM CENA;

Encontro • 8

{ AULAS 15 e 16 }

TERCEIRA INTERVENÇÃO DIDÁTICA:

Professor, a proposta, aqui, é realizar a reflexão a partir da atividade de leitura e compreensão textual, lançando entradas no texto pelos mecanismos enunciativos: vozes e modalizações em textos multissemióticos.

Professor, percebendo o surgimento da necessidade de uma discussão mais sistematizada, no contexto da formação de professores, acerca dos modos de organização e de funcionamento dos textos multissemióticos, de forma a viabilizar a adequação. Os arcabouços teóricos de Dionísio (2005) e Ribeiro (2013) defendem que nenhum texto é monomodal e/ ou monosemiótico. Isso implica em considerar que todo texto é multimodal e multissemiótico. Por exemplo, um texto na modalidade escrita, apresenta marcas multimodais (cores, fontes, itálico, negrito, sublinhado etc). No entanto, ao considerar o termo multissemiótico, neste artigo, a menção é feita considerando a combinação de vários recursos das atividades de leitura às diferentes demandas da sociedade da informação. Assim, considerando que há teorias/epistemológicas que se ocupam de fenômenos da linguagem relacionados à modalidade escrita que podem ser estendidas para os textos multissemióticos, este estudo elege como objeto de estudo os mecanismos enunciativos, de modo mais específico, as modalizações. Assim, apoiando-se no referencial teórico proposto por Bronckart (2012), este estudo busca refletir sobre o fenômeno da modalização em textos multissemióticos enfatizando-se que, nos textos multissemióticos, os produtores também utilizam mecanismos enunciativos, com o propósito de mobilizar estratégias com a finalidade de interagir com os interlocutores, manifestar posicionamentos

e direcionar o percurso interpretativo. Esse posicionamento é sustentado teoricamente pelos estudos de Leal e Pinto (2009), que pontuam que as modalizações podem figurar implicitamente nos mais diferentes gêneros discursivos, mesmo não sendo instanciadas por marcadores linguísticos.

Fonte: (https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/7165)

MODALIZAÇÕES GDV		
Quanto à composição		
1	2	3
VALOR DA INFORMAÇÃO	SALIÊNCIA	MOLDURA
Onde está a imagem.	Relação entre elementos como: cor, brilho, filtro, etc.	Delimitação do texto.

MODALIZAÇÕES GDV			
Quanto à Interatividade			
4	5	6	7
OLHAR	ENQUADRAMENTO	PERSPECTIVA	ÂNGULO
O *PR não olha, não há vetroca, não há diálogo, imparcialidade.	<p>Maior aproximação, maior intimidade.</p> <p>Maior distanciamento, menor intimidade.</p>	Subjetividade do emissor.	<p>PO*PR em frente à **PI, envolvimento.</p> <p>O *PR sem ficar em frente a PI**PI, imparcialidade.</p>

*PR: pessoa Representada

**PI: Pessoa da Interação

Atividade • 8

LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL: MODALIZAÇÃO E VOZES NOS TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS

Professor, essa atividade traz textos multissemióticos representativos no campo das práticas de estudo e pesquisa, segundo descrição do documento BNCC, com uma unidade de assunto: o envelhecimento. O assunto embasa nosso conteúdo valorativo.

O conteúdo de análise linguística é trazido por meio das questões reflexivas sobre os textos trazidos em seus enunciados, evidenciando aspectos da coerência interativa do texto multissemiótico.

MODALIZAÇÃO E VOZES NOS TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS EM CENA

1) ESTUDANTE, SOBRE OS TEXTOS A SEGUIR, RESPONDA:

TEXTO I



TEXTO II



TEXTO III



a) As imagens representam que personagem?

b) Qual das imagens seria a obra original? Essa obra é representante de que linguagem artística?

c) E o TEXTO I e o II representam que gênero textual? Explique:

d) Qual a relação entre os textos II e III? Como você percebe o assunto apenas pelas imagens?

e) Qual a relação entre os textos I e III?

f) De quem seria a voz que diz: “Você não tem mais idade pra isso”:

g) A MonaLisa da MonaÁcida representa a mulher contemporânea? Justifique sua resposta:

h) A MonaLisa da Mona Ácida é enfática no que pensa e isso pode ser percebido em como ela diz o que afirma. Que construções de palavras expressam o seu dizer de forma mais intensa?

2) LEIA E RESPONDA:

Dançar até perder o passo, pode.
Recusar pessoas em planos de saúde por causa da idade, não pode.

Os idosos estão vivendo cada vez mais e melhor no Brasil. Muitos deles procuram nos planos de saúde uma alternativa para manter a sua qualidade de vida. Recusar pessoas em planos de saúde por causa da idade, não pode! Se você tiver problema com alguma operadora ou tem alguma dúvida, fale com a ANS. E na hora de escolher, procure uma operadora que invista em programas de promoção da saúde e prevenção dos riscos e doenças. Visite o Espaço da Qualidade no nosso portal e saiba mais.
Pesquise. Informe-se. Conte com a ANS.

ANS. A agência reguladora de planos de saúde do Brasil.
Disque ANS: 0800 701 9656 | www.ans.gov.br
f /ans.reguladora t @ans_reguladora The ANS antreguladora

ANS Agência Nacional de Saúde Suplementar Ministério da Saúde BRASIL

Fonte:(ANS / Gov. Federal • Campanha: Acesso a idosos
<https://br.pinterest.com/pin/334110866080872072/>)

- a) Como podemos chamar o gênero textual que acabamos de ler? Qual propósito comunicativo esse gênero possui?

- b) De quem é a responsabilidade enunciativa do texto?

3) A imagem guarda sutilezas para a composição do texto em sua totalidade. Comente algumas características da cena que podem ser intencionais para a proposta deste texto:

4) Pautando-se sobre a pessoa idosa, o verbo “poder” aparece com que carga significativa?

5) De quem seria essa “voz” no texto ao dizer: “RECUSAR PESSOAS EM PLANOS DE SAÚDE POR CAUSA DA IDADE, NÃO PODE!”? Você concorda com essa ideia?

LEIA:



6) Dona Anésia e Dolores conversam sobre o quê?

7) Quais os tempos verbais utilizados? eles passam ideia de certeza ou de dúvida sobre o que é dito?

8) Você concorda com Dona Anésia (à esquerda das cenas) ou com a Dolores (à direita) ou com ambas ou discorda? Explique:

OBSERVE:



Intervenção na pintura Moça com brinco de pérola, de Johannes Vermeer, 1965





Intervenção na pintura O baile no Moulin de La Galette, de Pierre-Auguste Renoir, 1876



<https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/baile-no-moulin-de-la-galette-renoir/>

9) RESPONDA:

a) Qual o objetivo da Intervenção na Pintura I?

b) E da Intervenção II?

c) As duas Intervenções têm semelhanças? Quais?

d) O que muda na imagem?

Assista ao clipe:

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=saHcmtU9I-0>

LETRA DA MÚSICA: NA PELE

Olhe dentro dos meus olhos
Olhe bem pra minha cara
Você vê que eu vivi muito
Você pensa que eu nem vi nada

Olhe bem pra essa curva
Do meu riso raso e roto
Veja essa boca muda
Disfarçando o desgosto

A vida tem sido água
Fazendo caminhos esguios
Se abrindo em veios e vales
Na pele leito de rio

A vida tem sido água
Fazendo caminhos esguios
Se abrindo em veios e vales
Na pele leito de rio

Contemple o desenho fundo
Dessas minhas jovens rugas
Conquistadas a duras penas
Entre aventuras e fugas

Observe a face turva
O olhar tentado e atento
Se essas são marcas externas
Imagine as de dentro

A vida tem sido água
Fazendo caminhos esguios
Se abrindo em veios e vales
Na pele leito de rio

A vida tem sido água
Fazendo caminhos esguios
Se abrindo em veios e vales
Na pele leito de rio

A vida tem sido água
Fazendo caminhos esguios
Se abrindo em veios e vales
Na pele leito de rio

(Leito de rio)

(Leito de rio)

(Leito de rio)

(Leito de rio)

Fonte: <https://www.letras.mus.br/elza-soares/na-pele/>

10) Segundo a letra, qual o tema envolvido?

11) A cantora Elza Soares representa o ser humano em que momento de vida? E a cantora Pitty?

12) Com a leitura multissemiótica do clipe, a música ganha novas plurissignificações. O clipe, seguindo um roteiro, utiliza-se, também, das fotografias das cenas, além da música. Cada fotografia pode indicar um sentido.

a) Qual o possível efeito de sentido pretendido na cena em que a cantora Elza Soares põe-se voltada para Pitty, olhando à esquerda do espectador?



Elza Soares e Pitty - Na Pele (Videoclipe Oficial)

- a) E quando a cantora Pitty está sentada e a cantora Elza Soares em pé, ambas inclinadas levemente à esquerda e no quadrante direito da fotografia, segundo o espectador?



Elza Soares e Pitty - Na Pele (Videoclipe Oficial)

- b) As imagens embaçadas podem ser uma representação gráfica de qual acontecimento? Explique:



Elza Soares e Pitty - Na Pele (Videoclipe Oficial)



Elza Soares e Pitty - Na Pele (Videoclipe Oficial)

c) Qual a metáfora relacionada com o rio? E com o leito do rio?



Elza Soares e Pitty - Na Pele (Videoclipe Oficial)

13) Nas edições audiovisuais, percebemos, como no uso da língua também ocorre, o grau de monitoramento da edição. Neste vídeo, que é o clipe oficial da música Na pele, percebe-se um alto ou baixo grau de monitoramento?

Agora, assista ao clipe:
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ux3UhizVdv4>

14) Neste vídeo, do artista Caetano Veloso com sua mãe Dona Canô, percebe-se um alto ou baixo grau de monitoramento? Explique:

- 15) O gênero textual do vídeo, pelo fato de não ser o clipe oficial de uma música, influencia na sua edição?



Caetano Veloso e Dona Canô.



16) A fotografia do vídeo tem um enquadramento na altura dos personagens, isso reforça que ideia para o momento representado?

17) Seguindo o raciocínio da modalização em textos multissemióticos, Dona Canô estar voltada para a esquerda do espectador, assim como Elza, no outro vídeo, traria algum sentido à cena? Qual?

18) As músicas interpretadas revelam-se mais próximas do tempo de Dona Canô ou de Caetano Veloso? Como você chegou a essa conclusão? Explique:

LEIA:

Universitárias debocham de colega por ter 40 anos em Bauru: ‘era para estar aposentada’; veja vídeo:



*Escrito por Redação, 10:06 / 12 de Março de 2023.
Atualizado às 11:00 / 12 de Março de 2023*

Para o trio de alunas, a colega de sala mais velha não deveria estar na faculdade por conta da idade.

Legenda: O trio questiona como desmatricular uma colega de sala. Foto: Reprodução/Redes Sociais

Estudantes do curso de Biomedicina da Unisagrado, em Bauru, no interior de São Paulo, utilizaram as redes sociais para debochar de uma colega de sala de 40 anos. Em vídeo que viralizou no Twitter, três universitárias aparecem falando que a colega deveria estar aposentada e que não tem mais idade para estar em uma faculdade. As informações são do Metrôpoles.

“Ela tem 40 anos já era para estar aposentada”, diz uma das alunas.

Em outro trecho, uma das estudantes questiona “como desmatricular uma colega de sala”. A Universidade onde as estudantes são matriculadas confirmou. “Gente, 40 anos não pode mais fazer faculdade. Eu tenho essa opinião”, afirma uma das universitárias. O trio continua debochando da colega de 40 anos afirmando que ela “não sabe o que é Google”. O G1 apurou que todas são maiores de idade.

Fonte: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ultima-hora/pais/universitarias-debocham-de-colega-por-ter-40-anos-em-bauru-era-para-estar-aposentada-veja-video-1.3345209>

19) Na fala de uma das estudantes, ao dizer “...já era para estar aposentada”, a modalidade deôntica traz uma ideia de regulação sobre qual ação ?

20) Responda:

a) Essa ideia é trazida por quem? Essas pessoas representam que parcela da sociedade?

b) Você se posiciona de que forma perante o dilema retratado na notícia? Por quê?

PRODUÇÃO FINAL DA CARTILHA:

Professor, aqui, a produção será finalizada e digitalizada ou impressa para futura divulgação em evento posterior de lançamento.

PREPARAÇÃO DA INTERVENÇÃO ARTÍSTICA PARA O SARAU “INTERGERACIONAL”:

Neste momento, professor, os alunos devem organizar o espaço que sofrerá intervenção, a fim de prepará-lo para visita dos convidados e para contribuir com o evento de lançamento da cartilha em questão.



Jardim

Encontro • 9

{ AULAS 17 e 18 }



Atividade • 9

INTERVENÇÃO ARTÍSTICA E SARAU “INTERGERACIONAL”:

Culminância do evento artístico/literário da INTERVENÇÃO ARTÍSTICA ESPACIAL, representativo do campo artístico/literário, assim como, o SARAU - texto multissemiótico, igualmente, representativo do campo artístico/literário, a fim de lançar a CARTILHA, representativa do campo de atuação da vida pública, cartilha.

Professor, organize, junto aos alunos, o ambiente em que ocorrerá o evento/sarau; lembre-se dos infográficos, dos poemas, letra de música, desenho de personagens simbólicos para intervenção artística, ambientação para o sarau e lançamento da cartilha. A sugestão é de uma instalação sinestésica, que envolva, em especial, as pessoas idosas convidadas e homenageadas.

Encontro • 10

{ AULAS 19 e 20 }



Atividade • 10

SOCIALIZAÇÃO:

Socialização dos registros feitos do evento sarau pelo aplicativo de conversa e pelo perfil em rede social da Escola.

OLHAR AMPLIFICADO:

Diálogo sobre a autoaprendizagem e sobre o processo da sequência DISPOSTA.



UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES