ANDRADE, Mirelle Souza; CARVALHO, Flaviane Faria. Multimodalidade no livro didático de língua portuguesa: uma análise das atividades com foco na relação entre discurso e produção de sentidos. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, v. 2, n 1, p. 23-42, 2021. (ISSN: 2317-1006 - online).

MULTIMODALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES COM FOCO NA RELAÇÃO ENTRE DISCURSO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

MULTIMODALITY IN THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING BOOK: AN ANALYSIS OF ACTIVITIES FOCUSING ON THE RELATIONSHIP BETWEEN DISCOURSE AND PRODUCTION OF MEANINGS

Mirelle Souza Andrade[1]
Flaviane Faria Carvalho[2]

Resumo: Este artigo analisa o capítulo inicial do livro didático *Se Liga na Língua: leitura, produção de texto e linguagem*, de Ormundo e Siniscalchi (2018), para o 7º ano, a fim de verificar como os recursos multimodais atuam na compreensão do conceito de discurso e na construção de sentidos do processo de leitura. Para tanto, adotou-se os pressupostos teóricos da Teoria Enunciativa-Discursiva (BAKHTIN, 2003). As análises mostraram que as atividades exploram a compreensão do conceito de discurso e a construção de sentidos, posto que o *corpus* conta com: 1) uma profusão de gêneros, permitindo ao aluno interagir com eles e vivenciá-los, bem como refletir e agir criticamente face a situações comunicativas variadas e concretas; 2) um estímulo para que o aluno interprete e produza recursos semióticos não verbais nos textos.
Palavras-chave: Multimodalidade; Discurso; Livro didático de língua portuguesa.

Abstract: This article analyzes the initial chapter of the textbook *Se Liga na Língua: reading, text and language production*, by Ormundo and Siniscalchi (2018), for the 7th year, in order to verify how the multimodal resources act in understanding the concept of discourse and in the construction of meanings in the reading process. Therefore, the theoretical assumptions of the Enunciative-Discursive Theory were adopted (BAKHTIN, 2003). The analyzes showed that the activities explore the understanding of the concept of discourse and the construction of meanings, since the corpus has: 1) a profusion of genres, allowing the student to interact with them and critically experience and reflect on different communicative situations; 2) a stimulus for the student to interpret the non-verbal semiotic resources of the texts and produce them.
Keywords: Multimodality; Discourse; Portuguese language textbook.

Introdução

Com os avanços das tecnologias da comunicação multimídia, o texto, que antes era formado predominantemente por recursos verbais, na atualidade, conta com várias linguagens combinadas, tais como fotografia, gestos, cores, imagens em movimento,

[1] Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Alfenas. Membro do Grupo de Pesquisas Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas da UNIFAL-MG. E-mail: mirellesouzaandrade@hotmail.com.
[2] Doutora em Linguística pela Universidade de Lisboa. Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Alfenas. Investigadora do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade (NeLIS/UnB) e do Centro de Estudos Anglísticos da Universidade de Lisboa. E-mail: flaviane.carvalho@unifal-mg.edu.br.

som, tipografia, entre outros. Cada vez mais presentes no cotidiano de toda população, esses são os chamados textos multimodais.

Como resultado de tais mudanças, a definição de texto se ampliou, cabendo à escola desenvolver novas metodologias, a fim de possibilitar que os alunos adquiram competência comunicativa suficiente para ler e produzir os novos tipos de textos que circulam na sociedade. Nas aulas de língua portuguesa, a leitura, a interpretação e a escrita acabam fazendo mais sentido na vida do discente quando lhe potencializa a habilidade de usar a língua materna para se expressar melhor nos mais diferentes contextos sociais e culturais de interação.

Nesse processo, faz-se necessário que os livros didáticos de língua portuguesa, instrumentos de ensino indispensáveis na formação dos estudantes, sejam elaborados de modo a contemplar as mais diversas semioses, explorando o entendimento do conceito de discurso e a construção de sentidos do processo de leitura, direcionando-os para uma compreensão de mundo mais abrangente, crítica e criativa.

Com base em tais considerações, selecionou-se como *corpus* de análise o capítulo inicial do livro didático *Se Liga na Língua: leitura, produção de texto e linguagem*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, de 2018, destinado aos estudantes do 7º ano, com a finalidade de responder à seguinte pergunta: qual é o papel dos recursos multimodais na compreensão do conceito de discurso e da construção de sentidos no processo de leitura e produção de textos? Para tanto, verificou-se como os recursos multimodais são explorados nos conteúdos e atividades propostas no *corpus* selecionado, a fim de potencializar e ampliar a compreensão dos alunos acerca da noção de texto, discurso e produção de sentidos. A fundamentação teórica deste estudo apoiou-se na Teoria Enunciativa-Discursiva (BAKHTIN, 2003); já a metodologia buscou aferir a aplicabilidade das estratégias de observação da multimodalidade, proposta por Paes de Barros (2009), a serem deslindadas na próxima seção.

A relação entre multiletramentos, documentos curriculares oficiais e livro didático

O conceito de multiletramentos abarca a multiculturalidade e a multimodalidade: a primeira diz respeito à multiplicidade de culturas presentes na sociedade; já a multimodalidade refere-se às múltiplas semioses que compõem o texto,

que é o instrumento através do qual "a multiculturalidade se comunica e informa" (ROJO, 2012, p.12). Por isso, torna-se necessário que a escola trabalhe sistematicamente com as novas habilidades que envolvam o desenvolvimento da competência de ler e produzir textos multimodais. Para tanto, o papel que o livro didático tem no processo de aquisição dos novos letramentos não deve ser ignorado e os documentos oficiais que norteiam o processo de ensino aprendizagem exercem grande influência no seu desenvolvimento.

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - do ensino fundamental de língua portuguesa, que passam a conceber a linguagem "como atividade discursiva" (BRASIL, 1998, p.27), já havia indicações da importância do trabalho com textos em sala de aula, tanto que o documento determina que a unidade básica de ensino fosse o texto e não "letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases" (BRASIL, 1998, p.23). Isto é, as aulas de língua portuguesa devem ser desenvolvidas por meio de textos, uma vez que "não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem" (BRASIL, 1998, p.28). Logo, no intuito de seguir os pressupostos estabelecidos no documento, foi preciso que os livros didáticos se adaptassem.

Por seu turno, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC[3] - surge dialogando com os aspectos já apresentados nos documentos oficiais que norteiam o processo de ensino-aprendizagem no Brasil das últimas décadas, mas é acrescida por preocupações acerca das mudanças nas práticas de linguagem que vinham ocorrendo. Dessa forma, a BNCC "procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos" (BRASIL, 2018, p.70). Prova disso é que o documento traz à tona a discussão sobre os novos gêneros, o caráter multissemiótico e multimodal dos textos e, também, as "novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir" (BRASIL, 2018, p.68). Afinal, a unidade do texto, assim como menciona Duarte (2017, p.28-29), não pode mais ser só a palavra, mas "qualquer forma que, inserida em um contexto e motivado pelo interesse do locutor, seja capaz de transmitir uma mensagem".

Consoante a isso, com a finalidade de fornecer acesso aos diferentes tipos de textos presentes na sociedade, os livros didáticos devem ser concebidos em consonância com os pressupostos estabelecidos pelos PCNs. Inclusive já estão sendo repensados de

[3] Embora a BNCC seja o documento mais recente, este artigo considera os PCNs por serem os correspondentes ao momento de publicação do livro didático em questão.

maneira a incluir materiais midiáticos, CDs, *links* para complementar as informações do livro, dentre outros. Mas não são todos os alunos que possuem condições tecnológicas para ter acesso ao conteúdo do CD ou do *link* sugerido. Em virtude disso, os autores, ao elaborarem um livro didático, devem abordar textos providos de diferentes tipos de linguagens "sobretudo por terem consciência da função formadora de leitores que esses materiais têm, buscando aproximar os alunos dos textos 'de verdade', que circulam na sociedade" (DUARTE, 2017, p.32).

Pensar no livro didático como instrumento portador de textos 'de verdade', vinculados a situações próximas da realidade vivida pelos alunos, torna-se de fundamental importância na medida em que está se transformando em um material de caráter cada vez mais acessível. Levando em consideração a realidade econômica e social brasileira dos discentes, é preciso considerar que, muitas vezes, o livro didático adotado pela escola pode ser o único meio através do qual alguns alunos conseguirão ter contato com diferentes textos e situações comunicativas, então é importante que esse material contenha textos que dialoguem com a realidade social dos alunos.

O livro didático como gênero discursivo e a leitura sob a ótica bakhtiniana

O processo de construção de significados acontece durante o uso da língua, que se dá por meio da enunciação, ato único e concreto, produto da interação social entre os interlocutores (BAKHTIN, 2003). Embora cada enunciado seja "individual, cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados": os chamados gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003, p.262). Estes, por sua vez, sejam falados ou escritos, "exprimem condições e finalidades específicas de cada campo da esfera comunicativa, refletindo as estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura" (ROSA, 2014, p.6). Ao endossar que são relativamente estáveis, Bakhtin aponta para o fato de os gêneros discursivos serem constituídos historicamente. Em outras palavras, eles acompanham as mudanças que ocorrem na história, nos discursos, nas relações sociais e culturais ao longo do tempo, portanto, não são estanques.

Seguindo esta lógica, o conceito de discurso torna-se elucidativo: "é o enunciado ou texto produzido em uma situação de enunciação e determinado pelas condições históricas e sociais" (POSSENTI, 2014). Com efeito, o gênero usado em um discurso

não é escolhido de forma aleatória, mas sim de acordo com a sua finalidade social. A partir daí, a linguagem, a situação de uso e a relação entre interlocutores são selecionados, obedecendo "hábitos culturalmente construídos" (ROSA, 2014, p.7). Existe uma organização interna que possibilita o reconhecimento dos gêneros, formada pelos seguintes elementos: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo.

Segundo Rojo (2014), "o tema é o sentido de um dado texto/discurso tomado como um todo, 'único e irrepetível', justamente porque se encontra viabilizado pela apreciação de valor do locutor no momento de sua produção". Ainda acentua a sua importância em relação aos outros elementos citados, pois o texto todo é construído de maneira a "ecoar um tema", "é pelo tema que a ideologia circula" (ROJO, 2014). De acordo ainda com o referido glossário, o estilo é a seleção de recursos linguísticos usados para criar o sentido pretendido com o texto. Essa seleção pode estar relacionada ao vocabulário, sintaxe, registro formal/informal etc. Por fim, a estrutura composicional é a organização dos elementos pertencentes à estrutura do texto (ROJO, 2014). Segundo Bakhtin (2003), é por meio desses três elementos integrados, o conteúdo temático, o estilo e a forma composicional, que os enunciados refletem as condições e finalidades de cada esfera da atividade humana.

Para Bakhtin, ao falar ou escrever, o interlocutor é quem determina a escolha do gênero, dos procedimentos composicionais e do estilo do enunciado (meios linguísticos). Seguindo a mesma linha de raciocínio, Bunzen e Rojo (2005, p.86 *apud* PAES DE BARROS & COSTA, 2012) afirmam que os autores e agentes envolvidos na produção do livro didático produzem enunciados num gênero discursivo que possui temas, uma expectativa interlocutiva específica e um estilo didático próprio. Ou seja, não entendem o livro didático de português (LDP) apenas como um suporte de textos, mas sim como um gênero discursivo que apresenta em si diversos enunciados, concepção explorada acima e com a qual este artigo se alinha. Vale ressaltar, ainda, que o presente trabalho concebe o termo suporte como um "meio físico ou virtual que serve de base para a materialização de um texto. Atualmente, existem vários tipos de suporte: jornal, revista, outdoor, embalagem, livro, software, blog etc." (VIEIRA, 2014).

Dessa forma, os autores organizam o livro didático de Português agregando gêneros de outras esferas, uma vez que a função social do livro é "re(a)presentar, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou

autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem" (BUNZEN & ROJO, 2005, p.87 *apud* PAES DE BARROS & COSTA), um material que se transforma assim como as interações humanas.

Tendo em vista toda essa organização do LDP, ainda com Bunzen e Rojo (2005, p.88 *apud* PAES DE BARROS & COSTA, 2012, p.41), é possível afirmar que o livro didático de português é um gênero discursivo multimodal. Os autores esclarecem que a estrutura composicional do LDP é formada por um diálogo entre textos/enunciados produzidos pelos autores e outros textos de diversos gêneros, verbais e não-verbais; logo, o discurso construído no livro acontece por meio da junção de outros discursos. Evidencia-se, assim, que essa estrutura composicional é considerada multimodal, pois a própria disposição gráfica do LDP e os gêneros multimodais presentes nele, usados como objetos de ensino, indicam isso (PAES DE BARROS & COSTA, 2012).

Agora, no que concerne à concepção de leitura, em consonância com a Teoria Enunciativo-Discursiva de Bakhtin, o presente artigo a toma como um processo de compreensão ativa e dialógica, considerando que o leitor precisa reagir diante o discurso do outro, seja para "analisar suas palavras, confirmá-las, adotá-las, contrariá-las ou criticá-las, em constante apreciação valorativa, e em réplica, na relação dialógica que se desdobra durante o processo de leitura" (PAES DE BARROS & COSTA, 2012, p.43).

Sendo assim, nessa perspectiva, pressupõe-se que os sentidos não estão previamente estabelecidos no texto. Eles são construídos durante a interação dialógica que ocorre entre os sujeitos, ou seja, quando há um encontro entre diferentes discursos e enunciados. Nas próprias palavras de Bakhtin (2003, p. 368) "o sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio".

Os procedimentos adotados para a análise dos dados observados foram conduzidos visando ao cumprimento do objetivo principal deste trabalho: verificar como a capacidade de leitura multimodal é explorada pelas atividades propostas no *corpus* deste artigo, a fim de potencializar e ampliar a compreensão ativa dos alunos acerca da noção de texto, discurso e produção de sentidos.

Para tanto, foi adotado o modelo de análise desenvolvido por Paes de Barros (2009), denominado *estratégias de observação da multimodalidade,* quais sejam:

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

> 2. Organização das informações da sintaxe visual – trata-se da observação dos elementos pictográficos de modo a selecionar e organizar as informações relevantes à construção da significação.
> 3. Integração das informações verbais e não verbais – trata-se da capacidade de observar e conjugar as informações da materialidade verbal à pictográfica, relacionando-as no ato de construção dos sentidos dos textos.
> 4. Percepção do todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais verbais e não verbais – trata-se da ativação de diversas capacidades linguístico-discursivas e de leitura aliadas à organização e observação das informações, através das quais o leitor constrói um todo de significação (PAES DE BARROS, 2009, p.166).

A escolha das atividades analisadas no decorrer do trabalho baseou-se no seguinte critério: atividades que exploram a construção do sentido e a intencionalidade do discurso, razão pela qual selecionou-se como *corpus* o primeiro capítulo do livro didático em questão, uma vez que explora intensamente a produção de sentidos/multissemiose, o discurso como prática social e, ainda, lança luz sobre a multimodalidade como conceito norteador das atividades.

Aplicando as estratégias de observação da multimodalidade

Logo no início do livro, há um exemplo de exercício que trabalha a multimodalidade, baseado na letra de uma canção "Até amanhecer", de Karol Conká[4] (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2018, p.16). Uma das solicitações da atividade pede para que os alunos ouçam a canção no *site* da cantora, quando já podemos observar a utilização de recurso sonoro e visual/gráfico. Além disso, em seguida, na seção intitulada "conectando linguagens", há uma proposta de produção de texto multimodal: um vídeo. Segue a atividade:

> Agora, em quartetos, vocês vão associar a letra e a melodia e a imagens e outros recursos que possam traduzir sua leitura da canção e vão produzir um vídeo. Ele resultará da filmagem de intervenções que vocês farão em uma única folha de papel, que estará sempre visível.
> a) Selecionem materiais visuais que dialoguem com o conteúdo da canção. Vocês podem pesquisar, na *internet* ou em material impresso, fotografias, estampas e ilustrações. Podem também produzir fotografias autorais.
> b) Considerem, ainda, a possibilidade de usar outros materiais, como pedaços de tecido ou papel de presente, pequenos objetos, formas feitas com massinha de modelar, carimbo etc.

[4] Karoline dos Santos Oliveira, mais conhecida como Karol Conká, é uma *rapper* e compositora brasileira negra. Reconhecida por suas canções que exaltam a força da mulher na sociedade.

> c) Imaginem formas de intervir sobre o papel, sempre dialogando com a canção. Vocês podem desenhar ou pintar figuras e depois intervir sobre elas, incluindo ou modificando traços, delineando outras figuras no entorno para criar novos contextos, inserindo outros materiais etc.
> d) Combinem como serão feitas as intervenções. Nesse processo elas também ficarão registradas, já que a filmagem mostrará suas mãos intervindo para incluir, retirar ou deslocar figuras ou, ainda, para modificar as imagens por meio de desenho.
> e) Vocês podem também mover a câmera sobre uma imagem para focar um ou outro aspecto que queiram ressaltar, utilizando o recurso de zoom. Isso dinamiza a apresentação.
> f) Evitem ser literais. Procurem soluções criativas para expressar suas ideias.
> g) Tentem dar unidade visual ao trabalho. Isto é, as imagens precisam ter algo em comum, dando uma sensação de fluidez e continuidade.
> h) Planejem a inserção de trechos escritos da canção ou de frases e palavras relacionados a ela. Variem a cor, o tamanho e o formato das letras para produzir efeitos diferentes.
> i) Façam um ensaio para cronometrar o tempo de cada ação. Assim, vocês conseguirão sincronizar a letra e as intervenções predefinidas.
> j) Utilizem um *software* de edição de vídeo gratuito para sincronizar as imagens filmadas e a canção.

Nos comandos da atividade, por meio de uma explicação pormenorizada, o aluno é instruído a associar letra e melodia a imagens e outros recursos que possam traduzir sua leitura da canção, além de haver sugestões para a produção do vídeo como um todo. Esse é um tipo de atividade que ajuda no processo de apropriação de habilidades de produção multimodal, pois integra os recursos verbais, sonoros, imagéticos, tipográficos, gestuais e ligados à expressão facial. Por fim, a indicação do livro é que o trabalho não fique restrito ao professor, e sim que seja exposto para a escola. Isso poderia permitir ao aluno produzir seu texto de forma mais consciente e motivada, visto que o trabalho já não teria mais uma função meramente avaliativa, circunscrito às paredes da sala de aula. O trabalho seria publicizado, lido pela escola toda, ou seja, estaria inserido em uma situação social real de comunicação. A seção "Mais da língua", segundo o próprio livro, estimula reflexões sobre a língua e ou linguagens por meio de informações e atividades. Nesse momento, os autores abordam a construção de sentidos por meio da seguinte tirinha, de autoria de Will Leite:

Figura 1 – Gênero História em Quadrinhos



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p.36).

Seguida pelas seguintes perguntas:

> 1- O que o interlocutor que está sendo entrevistado deseja?
> 2- Observe a maneira como se dá a interação no primeiro quadrinho.
> a) O que a fala e a expressão corporal do personagem de chapéu sugerem sobre sua personalidade?
> b) Como isso interfere na maneira como o outro personagem responde?
> c) Que outros fatores também podem ter influenciado a resposta?
> 3- O "talento" do jovem não agradou ao dono do circo.
> a) Como o desagrado é revelado no terceiro quadrinho?
> b) E no quarto quadrinho?
> c) "Imitar passarinho" não é, de fato, uma pergunta. Que sentimento o homem expressa ao dizer isso?
> d) Qual foi o efeito da reação do homem de chapéu sobre o jovem?
> 4- O humor da tira surge de uma revelação feita no último quadrinho.
> a) Qual é essa revelação?
> b) O que fez com que o dono do circo não reconhecesse o sentido real da fala do jovem no segundo quadrinho?

No exemplo exposto anteriormente, é possível observar que as questões subsequentes ao texto levam os alunos a refletirem sobre os efeitos de sentido produzidos pelo texto visual: observando a expressão corporal e facial dos personagens, o ambiente em que eles se encontram, a situação comunicativa e, por fim, o que todas essas características sugerem ou como influenciam na maneira que os personagens se portam. Nesse exercício, através da observação da *Integração de informações verbais e não verbais*, percebemos claramente que os elementos do gênero estão relacionados entre si e ao seu contexto de produção, uma relação que contribui para processo de construção dos sentidos, posto que existem intenções e significados que só são reconhecidos se recorrermos a todos os elementos do texto. Além disso, assim como estabelecem nos pressupostos teóricos do livro, fica evidente que os autores estão

alinhados à Teoria Enunciativo-Discursiva de Bakhtin, que alega que o discurso envolve as manifestações linguísticas intrinsicamente vinculadas a seus falantes e a seus atos, bem como às esferas sociais e aos valores ideológicos que as norteiam. Dessa forma, as questões parecem contribuir para a aquisição de habilidades referentes à compreensão do conceito de discurso e da construção de sentidos. Prova disso é o fato de, na sequência, os autores ainda enfatizarem o fenômeno observado no exercício, explicando esse processo comunicativo chamado discurso:

> A situação comunicativa [...] não envolve apenas o que foi dito. Também é resultado das características dos interlocutores (um é mais agressivo, o outro é mais tímido), do lugar social de cada um (um é dono do circo, o outro é quem lhe pede emprego), do objetivo da comunicação (o pedido de emprego e uma possível contratação), da maneira como ocorre a interação (frente a frente, em um escritório) etc. Todos esses elementos interferem na construção dos sentidos construídos (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2018, p.37).

Depois de explicar que "o discurso inclui os enunciados e todos os demais elementos envolvidos no contexto de sua produção" (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2018, p.37), acontece o "Discurso na prática". Nessa ocasião, aparecem diversos gêneros discursivos – meme, charge, tira, miniconto, anúncio publicitário, artigo de jornal (trecho), gif, nota em revista – e, a partir deles, os autores organizam exercícios com enfoque na análise dos fenômenos semióticos e suas contribuições na construção de sentidos, de maneira a praticar a explicação anterior. Um deles está baseado no gênero meme:

Figura 2 – Gênero Meme



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p.37).

a) Que elemento do texto verbal presente na imagem é bastante comum nas comunicações por meio digital?
b) Ao informar que as contas do mês já chegaram, a personagem tem a expectativa de que elas sejam pagas por alguém? Justifique sua resposta?
c) O que a postura física e a posição da mão da personagem sugerem? Relacione essa resposta à que você deu no item anterior.

d) Que mensagem fica implícita quando alguém envia esse meme para outra pessoa?

As atividades instigam os alunos a fazerem uma leitura completa do meme. A questão "a", a partir da *seleção e verificação das informações verbais,* chama a atenção do aluno para as escolhas lexicais do texto e que algumas são características do gênero trabalhado. Nesse caso, abreviações, como "vc", são muito utilizadas no meio digital, ao qual o meme pertence. Já nas duas questões posteriores, para entender que a personagem não deseja necessariamente que o leitor pague suas contas, é preciso que ele *integre as informações verbais e não verbais,* isto é, o que foi dito pela personagem com a percepção da sua postura física e posição da mão, que aponta para o leitor em um tom de questionamento, responsabilizando-o por algo. Na verdade, o meme ironiza, por meio da relação entre os recursos semióticos acima referidos, a pessoa intrometida, dizendo que ela pode cuidar das suas contas, já que também são parte da sua vida. Para concluir, há sugestões para que os alunos montem seu meme em alguma página confiável da *internet* e apresentem aos colegas, uma atividade de produção multimodal que dialoga com a realidade deles, uma vez que os adolescentes estão imersos em um mundo de comunicação via memes. Outra atividade dessa mesma seção envolve uma charge:

Figura 3 – Gênero Charge



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p.38).

a) ENEM é uma prova realizada por estudantes brasileiros. O que significa essa sigla?
b) A charge é um gênero que, geralmente, usa a linguagem mista e procura transmitir uma ideia com poucos elementos. Como o chargista evidenciou que o personagem à esquerda é um estudante?
c) O chargista usou o recurso da intertextualidade. Quem é a figura que ele associou ao ENEM? O que você sabe sobre ela?
d) Como deve ser interpretada a fala dessa figura: é um conselho, uma ameaça ou um convite? Por quê?

> e) A charge de Sinfrônio foi publicada no dia da prova do ENEM. Que ideia fica subentendida na charge?

Segundo o Dicionário Michaelis (2015, s/n), a esfinge é um "Monstro fabuloso com cabeça humana, feminina, corpo de leão, com garras e cauda, asas de águia e unhas de harpia, importante personagem mítica da Grécia antiga que propunha enigmas aos viajantes e os devorava quando não soubessem decifrá-los". Então o cartunista faz uma associação entre a imagem desse personagem mítico e o ENEM, um exame que pode ser difícil assim como o enigma da esfinge. É comum que alguns alunos não saibam o que seria esse personagem mítico, o que dá ao professor a oportunidade de comentar sobre o mito que envolve a fera. Além de exigir do aluno uma análise com foco na intertextualidade, o texto requer a necessidade de observar a expressão facial do estudante, assustado com a ameaça do monstro, e os objetos que ele segura, justamente o que mostra que ele é um estudante. Dessa forma, como os significados são construídos em uma relação dialógica entre leitor e texto, o aluno precisará fazer todas essas associações para conseguir chegar à resposta das questões. Isto é, precisará exercitar habilidades de leitura multimodal, quais sejam: identificar efeitos de sentido decorrentes de imagens, cores, *layout* e das suas relações entre si e com o texto verbal, além de inferir e justificar o efeito de humor, ironia e/ou crítica.

Ainda na mesma seção, mas agora abordando "a significação das palavras", os autores recorrem a um anúncio publicitário para introduzir uma explicação sobre polissemia:

Figura 5 – Gênero Anúncio Publicitário



Campanha de conscientização sobre a importância da doação de orgãos na vida de quem os recebe. Secretaria de Saúde do Espírito Santo.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p.40).

O anúncio foi seguido pelas seguintes perguntas:

> 1- O anúncio orienta o leitor a conversar com os parentes sobre a doação de órgãos. Por que você acha que essa orientação precisa ser feita?

> 2- Quem promoveu essa campanha? Que relação há entre essa agente e o assunto da campanha?
> 3- O que o leitor deve entender sobre a personagem em destaque?
> 4- A expressão enxergar o mundo pode ter dois sentidos diferentes. Qual deles é geralmente atribuído a ela? Qual é o sentido previsto nesse contexto?
> 5- No texto do anúncio escrito em letras maiores também há uma palavra que pode ter dois sentidos no contexto. Qual é ela? Que sentidos tem essa palavra?

As questões supracitadas, em especial as de número 3, 4 e 5, abordam o processo de significação do texto considerando seus aspectos verbais e não verbais, ou seja, o texto não foi usado somente como pretexto para explicar um determinado conteúdo. A questão 3 chama a atenção para o personagem em destaque, já que a resolução da questão requer do aluno uma mobilização de habilidades de leitura multimodal para relacionar a frase da tatuagem do personagem ao assunto da campanha. Através da *seleção e verificação de informações verbais*, também podemos constatar que na questão 4, por exemplo, o aluno precisa relacionar as escolhas lexicais e discursivas ao contexto de produção e circulação do gênero para que assim entenda o sentido atribuído à frase da tatuagem. Já na 5, a observação da *organização da sintaxe visual* mostra que há uma investigação a respeito dos significados produzidos pelos recursos tipográficos, estabelecendo uma conexão com um dos próximos exercícios analisados: o infográfico. Dessa forma, as questões induzem o aluno a relacionar os enunciados e todos os outros elementos que fazem parte do contexto de produção do discurso. Outro exercício envolve a tirinha da ilustradora Rose Araújo:

Figura 6 - Gênero Tira



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p.43).

> a) Essa ilustradora não costuma detalhar a face de seus personagens. Como o leitor identifica cada um deles?
> b) Observe, no primeiro quadrinho, a personagem ao fundo. O que a expressão física dela demonstra? Justifique sua resposta.
> c) Nessa tirinha, a mesma fala refere-se a dois contextos distintos. Descreva-os.
> d) A diferença de contexto foi produzida pelo uso da palavra *toque* ora com sentido denotativo, ora com sentido conotativo? Justifique sua resposta.

Com a ausência de expressão facial, algo característico da produtora da tira, a gesticulação passa a ter um peso maior ainda para a construção de sentidos do texto. No primeiro quadrinho, as mãos na cintura da personagem que está ao fundo indicam um aborrecimento que também poderia ter sido sugerido pela expressão facial, se ela a tivesse. Esse é um dos pontos de reflexão trazidos pelas atividades. Além disso, como vem sendo enfatizado durante o trabalho, a comunicação não envolve só o dito, isso fica evidente na tira acima, as duas falas contêm a mesma oração, entretanto possuem sentidos totalmente diferentes. O aluno perceberá que o que determina a diferença é justamente o texto não verbal, então as questões que seguem a tira chamam a atenção dos alunos para esse processo de compreensão global do texto que envolve não somente o que foi dito, processo muitas vezes inconsciente. Dentre os gêneros trabalhados nesse momento, cabe destacar o infográfico abaixo:

Figura 7 – Gênero Infográfico



Infográfico sobre a fonte Comic Sans. Fonte: Stephen Coles/Typographica e Pictoline.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p.46-47).

a) Observe no infográfico o quadro com fundo cor-de-rosa. Que recurso foi empregado para esclarecer ao leitor como são as fontes nomeadas como Arial, Georgia etc.?
b) O que o produtor do texto buscou expressar ao associar as figuras aos vários tipos de fonte?
c) Suponha que você precise explicar os conceitos de hiperônimo e hipônimo. Como poderia fazer isso usando o conteúdo que está disponível nesse infográfico?
d) Que elemento do texto verbal revela a diferença entre formalidade e informalidade nos quadros com molduras azul e laranja?
e) O texto informa que Comic Sans é uma fonte popular. Veja o sentido desse adjetivo no dicionário e anote no caderno as acepções que explicam a palavra nesse contexto.

Popular (po.pu.lar) [pl.:-es] adj.2g 1 do povo, pertencente ao povo <representação p.> 2 aprovado ou querido por uma ou mais pessoas <um

> presidente p.> antipático 3 de baixo custo; barato <carro p.> caro 4 comum, público <interesse p.> particular 5 difundido, conhecido <ditado p.> ignorado s.m. 6 pessoa do povo; anônimo <um p. foi preso na confusão>
> INSTITUTO ANTONIO HOUAISS LEXICOGRAFIA (Org.) Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa. Dir. Antônio Houaiss, Mauto de Salles Villar, Francisco Manoel de Mello Franco. São Paulo: Moderna, 2015. P.746.
> f) Considerando o sentido de popular no contexto do infográfico, qual adjetivo a seguir é um antônimo desta palavra: menosprezada, formal ou sofisticada?
> g) Fonte é uma palavra polissêmica. Redija duas frases em que ela apareça com sentidos diferentes daquele empregado no texto.

A observação *da sintaxe visual* revela que o infográfico chama a atenção para elementos multimodais ligados à tipografia: tamanho, cor, fonte do texto, elementos que contribuem para a construção de sentidos do texto e, muitas vezes, não são trabalhados na educação básica. O texto mostra que há fontes que sugerem mais formalidade que outras. Fazem isso *integrando informações verbais e não verbais* em um infográfico, estabelecendo a seguinte relação: uma imagem em preto e branco de um homem de terno, óculos e cabelo penteado – o que transparece formalidade, elegância – foi associada às fontes Arial, Georgia, Times New Roman, Trebuchet, Verdana; já ligado ao Comic Sans aparece uma imagem colorida de um homem de óculos de sol, boné para trás, falando "Eae, blz?", ou seja, a impressão que essa fonte passa é amigável, informal, casual e por isso tornou-se tão popular, mesmo desagradando os *designers* do mundo inteiro. Isso significa que para entender todo o processo de construção os significados do texto e responder as questões, os alunos precisam mobilizar habilidades multimodais de relacionar o visual, o verbal e o contexto.

Assim, com a discussão ora apresentada, fica evidente que o primeiro capítulo contém uma interessante e diversa seleção de gêneros e suportes. Além disso, as atividades vinculadas a esses textos exploram a pluralidade de elementos semióticos presentes neles. Isto é, os exercícios solicitam dos alunos a observação dos enunciados juntamente com todos os elementos envolvidos no contexto de produção, elementos estes que interferem diretamente na construção de sentidos do texto. Dessa forma, as atividades requerem habilidades de compreensão crítica do conceito de discurso e da construção dos sentidos no processo de leitura, algo tão necessário para a construção da competência leitora.

O papel dos gêneros na mobilização dos discursos e na produção dos sentidos

Nesse momento da etapa de análise do *corpus* deste artigo, convém trazer os dados coletados referentes aos gêneros presentes no capítulo inicial do livro, assim como as suas respectivas características - suporte, tema e estilo – que foram observadas. Afinal, os textos multimodais apresentam potenciais de significação que apenas podem ser acionados por meio do discurso, no âmbito do gênero, produzindo então o sentido.

Quadro 1- Dados encontrados em termos de gênero, suporte, tema e estilo.

GÊNEROS DO CAPÍTULO 1			
Gênero	**Suporte**	**Tema**	**Estilo**
Letra de música (p.16)	*Internet – site*	Amor à vida	Informal
Notícia jornalística em *site* (p.18-19)	*Internet – site*	Meio ambiente	Formal
Reportagem (*link*) em telejornal (p.23)	TV	Meio Ambiente	Formal
Notícia ao vivo (p.26) –	TV	Turismo	Informal
Canal Vídeo *Youtube* (p.27)	*Internet- Youtube*	Ciência	Informal
Sinopse (p.33)	*Internet – site*	Cinema/Cultura	Formal
Cartaz (p.33)	Impresso	Cinema/Cultura	Informal
Notícia (p.34)	*Internet-site*	Meio Ambiente	Formal
Tira (p.36)	Impresso	Comportamento	Humorístico
Meme (p.37)	*Internet*	Comportamento	Humorístico
Charge (p.38)	Impresso	Educação	Humorístico
Tira (p.39)	Impresso	Comportamento	Humorístico
Miniconto (p.39)	Impresso	Comportamento	Formal
Anúncio publicitário (p.40)	Digital/impresso	Saúde	Formal
Artigo de jornal (trecho) (p.41)	*Internet – site*	Saúde	Formal
Gif (p.41)	Digital – *internet*	Comportamento	Humorístico
Nota em revista (p.42)	Impresso	Ciência	Formal
Charge (p.43)	Impresso	Comportamento	Humorístico
Tira (p.43)	Impresso	Comportamento	Reflexivo
Poema (p.44)	*Internet – site*	Comportamento	Formal
Verbete (p.44)	Impresso – dicionário	Significado	Formal
Entrevista portal *internet* (p.45)	*Internet – site*	Saúde	Formal
Infográfico (p.46)	*Internet – Facebook*	Formalidade das fontes	Informal
Canal Vídeo *Youtube* (p.47)	*Internet- Youtube*	Ciência	Informal
Página de *site* (imagem) (p.49)	*Internet*	Viagem	Informal
Notícia jornal *on-line* (p.51)	*Internet*	Saúde	Informal
Notícia jornalística em *site* (Saúde) (p.52)	*Internet – site*	Saúde	Formal

Fonte: A própria autora.

Os dados apresentados pelo quadro acima mostram os gêneros de maior incidência no *corpus* analisado. Notícia e tira ocupam a posição inicial do *ranking* de gêneros privilegiados com, respectivamente, cinco e três repetições ao longo do capítulo analisado. Letra de música, canal vídeo *Youtube* e charge estão logo em seguida com duas repetições cada e o restante dos gêneros apresenta uma única incidência. Isso

mostra que os autores exploraram a diversidade de gêneros, pois os dados coletados indicam que o primeiro capítulo soma 19 gêneros diferentes de um total de 27.

Além disso, nos parâmetros que regem a construção do livro, os autores declaram que, durante o processo de criação, buscaram explorar diversas semioses. Cumprem o prometido quando selecionam textos ricos em aspectos multimodais e formulam atividades que levam à exploração das semioses ali presentes. Para tanto, os autores utilizam bastantes gêneros que circulam na esfera digital: de 27 gêneros explorados no primeiro capítulo, o suporte de 16 é a *internet* e de 2 a TV, que não deixa de ser um instrumento da cultura digital. O ideal para explorar algumas semioses seria que as escolas dispusessem de equipamentos tecnológicos para conduzir algumas atividades, seja reproduzindo sons, imagens ou usando a *internet*, mas como essa não é a realidade de todas as escolas públicas do Brasil, os autores buscaram alternativas e ressaltaram: "são raros os casos em que consideramos inviável a adaptação ao material impresso" (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2018, p. x).

No que diz respeito ao tema e estilo dos gêneros discursivos, o primeiro também se mostra bastante diverso e aborda questões de relevância social: *bullying*, preservação ambiental, doação de órgãos, *fake news* etc. As atividades que acompanham os textos buscam fazer o aluno refletir sobre o tema que está sendo tratado. Já o estilo transita entre formal, informal, humorístico e reflexivo, com respectivamente 12, 8, 6 e 1 incidências. Podemos, então, inferir que formal foi o estilo privilegiado pelos autores.

Assim, o número da diversidade de gêneros, 19 de um total de 27, pode ser considerado uma variedade satisfatória, fato que oportuniza aos discentes vivenciarem diferentes situações comunicativas ao interagirem com os textos. Por fim, os dados coletados também corroboram o que foi estabelecido pelos autores, no que diz respeito ao trato dos gêneros digitais, que somam mais da metade do total de textos da seleção.

Conclusões

Com base na descrição de como os recursos multimodais foram usados nas atividades analisadas para potencializar e ampliar a compreensão dos alunos acerca da noção de texto, discurso e produção de sentidos, pode-se inferir que o propósito deste artigo de verificar como a capacidade de leitura multimodal é explorada foi atingido.

Nesse sentido, a compreensão do conceito de discurso e a construção de sentidos nas atividades aconteceram por meio: 1) de uma profusão de gêneros, permitindo ao aluno interagir com eles, vivenciá-los e, ainda, agir responsivamente em situações comunicativas concretas e distintas; 2) de propostas focadas na interpretação e produção de recursos semióticos não verbais nos textos.

A maioria das atividades propostas pelo capítulo analisado contempla gêneros presentes na *internet*, conforme demonstraram os dados coletados. Fica evidente, portanto, a tentativa de inserir o aluno no universo das novas tecnologias, atingindo os propósitos dos PCNs. Buscando contemplar os casos de alunos que não têm acesso adequado à *internet*, observa-se uma tentativa de adaptar o digital ao material impresso para que os discentes tivessem a oportunidade de explorar todas as semioses: os autores trouxeram textos orais para o meio impresso, por meio de transcrições, e incluíram a reprodução de imagens dos textos multimidiáticos, "algumas delas em sequência para sugerir movimento" (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2018, p. x).

Além disso, o livro didático trouxe alternativas para a falta de equipamentos e/ou *internet* nas escolas para a resolução de algumas atividades, a saber: na produção de notícia da página 31, a apresentação necessitava de equipamentos para projetar os vídeos para a sala. Todavia, no caso de a escola não possuir equipamento para tanto, o LDP dá a sugestão de reunir os alunos em grupos para assistirem pelo celular. Outro exemplo envolve a primeira atividade de produção do livro, na página 17, baseada na canção da *rapper* Karol Conká, na qual os alunos são instruídos a associar letra e melodia a imagens e outros recursos que possam traduzir sua leitura da canção. O ideal seria que a atividade fosse feita por meio de *software* de edição de vídeo, mas, caso não fosse possível, sugerem que seja usado mais de um equipamento - um para gravar, outro para colocar a música e outro para mostrar as imagens. Caso isso também não seja possível, os alunos podem usar de pintura, colagem ou fotomontagem junto dos trechos da letra da canção, que devem ser organizados de maneira a obter algum efeito estético.

Outro ponto que mereceu destaque foram os temas de relevância social abordados pelo capítulo, tais como *bullying*, preservação ambiental, doação de órgãos, *fake news* etc. Além disso, também é importante mencionar os atores sociais que figuram como protagonistas, tais como a Karol Conká e Conceição Evaristo, mulheres pretas de origem pobre que usam sua arte para reivindicar uma sociedade mais justa.

Com efeito, levar os alunos a conhecer o trabalho de pessoas talentosas que sempre viveram à margem da sociedade importa muito, pois se trata de uma questão de representatividade.

Assim, o livro buscou fazer com que, num primeiro momento, o aluno reflita sobre a estrutura a partir da qual os gêneros são construídos, explorando o potencial de significados de cada recurso semiótico e, num segundo momento, instiga o aluno a produzir esses gêneros. Quando compreendemos criticamente a função social de cada gênero dentro de um determinado contexto e aprendemos também a produzi-lo, conseguimos participar das várias esferas sociais com autonomia, podendo exercitar nosso papel de cidadãos, nas mais diferentes conjunturas.

Estar imerso no universo digital de hoje exige, além de responsabilidade, competência linguística de leitura de textos multimodais, já que os textos que circulam na esfera digital combinam diversas linguagens. Esse é outro fator que não deixa de ser contemplado pelos autores, pois os exercícios baseados em gêneros digitais trabalham incisivamente as novas formas de produzir significado, levando o aluno a ir além da leitura do verbal escrito. Então, no que diz respeito à multimodalidade, aspecto central deste artigo, o capítulo analisado conduz os alunos à mobilização das habilidades de leitura e produção multimodal, possibilitando-lhes apropriarem-se de diversificadas formas de letramentos, a fim de responder às exigências contemporâneas de leitura. Dessa forma, podem posicionar-se criticamente nas mais diversas situações ou contextos, pois são incentivados a ler os gêneros multimodais e a significá-los na sua relação com outras linguagens, discursos e contextos sócio-históricos.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf. Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Homologada. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 20 out. 2020.

COSTA, E. P. M.; PAES DE BARROS, C.G. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? **Bakhtiniana:** Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 7, p. 38-56, 2012.

DUARTE, Ana Paula Andrade. **Exploração da multimodalidade em livros didáticos de Português:** Língua Adicional e Língua Materna. 149f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

KERSCH, Dorotea Frank; PREDIGER, Angélica. Usos e desafios da multimodalidade no ensino de língua. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 209-227, jan./jun. 2013.

MICHAELIS: **moderno dicionário da língua portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: michaelis.uol.com.br. Acesso em: 14 set. 2020.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** leitura, produção de texto e linguagem. São Paulo: Moderna, 2018.

PAES de BARROS, C. G. Capacidades de leitura de textos multimodais. **Polifonia**, Cuiabá, n. 19, p. 161-186, 1. sem. 2009.

POSSENTI, S. Discurso. In: **GLOSSÁRIO Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/discurso. Acesso em: 30 set. 2020.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escolar. In: ROJO, R.; MOURA. E. (Orgs.). **Multiletramento na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p.11-31.

ROJO, R. Gêneros do discurso. In: **GLOSSÁRIO Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/generos-do-discurso. Acesso em: 15 ago. 2020.

ROSA, Renata F. A. S. Os Gêneros Discursivos: uma perspectiva dialógica de ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental. *In*: Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-graduação – Centro Universitário Ritter dos Reis, 10, 2014, Porto Alegre, RS. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: Uniritter, 2014. Disponível em: https://www.uniritter.edu.br/uploads/eventos/sepesq/x_sepesq/arquivos_trabalhos/2968/545/577.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

Recebido em novembro de 2020.

Aceito em janeiro de 2021.