

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Artes e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras

Alexandre Duarte Gomes

A ARGUMENTAÇÃO EM MOVIMENTO: a multimodalidade e
o desenvolvimento da argumentação na dinâmica escolar

Recife, julho de 2015.

Alexandre Duarte Gomes

A ARGUMENTAÇÃO EM MOVIMENTO: a multimodalidade e
o desenvolvimento da argumentação na dinâmica escolar

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, PROFLETRAS, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do grau em Letras, sob orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Xavier.

Recife, julho de 2015.

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

G633a Gomes, Alexandre Duarte
A argumentação em movimento: a multimodalidade e o desenvolvimento da argumentação na dinâmica escolar / Alexandre Duarte Gomes. – Recife, 2015.
109 f.: il., fig.

Orientador: Antônio Carlos Xavier.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2016.

Inclui referências e anexos.

1. Modalidade (Linguística). 2. Língua portuguesa - Modalidade. 3. Educação – Estudo e ensino. 4. Análise modal. 5. Aprendizagem. I. Xavier, Antônio Carlos (Orientador). II. Título.

410 CDD (22.ed.) UFPE (CAC 2016-99)



ALEXANDRE DUARTE GOMES

"A ARGUMENTAÇÃO EM MOVIMENTO: A MULTIMODALIDADE E O DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO NA DINÂMICA ESCOLAR"

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre, em 29/07/2015.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Carlos Xavier - Orientador

Profa. Dra. Roberta Caiado

Prof. Dr. Sérgio Abranches

Recife – PE

2015

Ainda quando eu no infinito,
dois seres, em escolha de cálculo incógnito,
agarraram-me pela alma e lançaram-me à vida.
A eles, meu pai e minha mãe, sempre e sempre, amor descomunal.

AGRADECIMENTOS

Caminhada de incomensurável esforço foi esta que tive que fazer até a conclusão dessa dissertação. Para que ela tenha sido trilhada em sua inteireza, algumas pessoas foram um norte de companheirismo e estímulo.

A Antonio Carlos Xavier, por ter tido a capacidade de suportar minha maneira *sui generis* de ser orientando, com “sumiços” físicos e digitais, bem como por ele ter ofertado sua sapiência descomunal, nunca por mim questionada, pelo contrário sempre imensamente reconhecida e “invejada”.

Aos professores do Profletras, em especial a Beth Marcuschi, por estar me acompanhado desde o Curso de Graduação, com sua maestria naquilo que é a essência de um verdadeiro profissional da educação: ética e compromisso didático com o aprendiz. Também, agradecimento especial a Lucila Nogueira, pelos seus ensinamentos quanto à Literatura, bem como pela sua autenticidade, que tem sido, para mim, um imenso objeto de admiração.

Aos meus irmãos Sérgio e José. A minha irmã Cristiana, por ter, com sua loucura pela leitura das crônicas de Fernando Sabino, sido uma força motriz para meu amor às palavras.

A Marta Patrício e Willames Gomes, parte do meu imaginário afetivo. A Yasmim, Hannah e Petrus, amores em construção.

A Jailton Ferreira, por ter sido, em meio a generosidades e desentendimentos, um fiel companheiro nos bons e maus momentos que marcaram este período da minha vida.

A Jorge Lira, pelas conversas estimuladoras, pelo apoio desmedido. A Marcos Vinicius, por ser meu acompanhante privilegiado nas angústias, tristezas, perplexidades e felicidades que a vida nos apresenta. A Saulo Batista, apaixonado da multimodalidade, que tem sempre me proporcionado interlocuções multissignificativas sobre as linguagens da vida.

À Capes, pelo financiamento desta pesquisa.

RESUMO

Este trabalho tem a finalidade de discutir como, numa sociedade marcada pela presença de um conjunto de gêneros multissemióticos, a prática pedagógica de língua(gem) pode assumir um viés de descentralização do grafocentrismo, que tem delineado sua história ao longo de dezenas de anos, e venha a adotar uma postura que contemple as linguagens pelas quais as múltiplas práticas linguístico-discursiva atuais se configuram. Para isso, adotamos os pressupostos teóricos e metodológicos da Gramática Visual. Inicialmente, discutimos sobre as razões pelas quais a escola persiste na manutenção do paradigma pedagógico segundo o qual a linguagem verbal é a centralidade do ensino e aprendizagem. Em seguida, refletimos sobre as possibilidades de alteração da realidade pedagógica vigente e propomos como alternativa a adoção da concepção de que a argumentação é um elemento constitutivo de qualquer tipo de linguagem. Posto isso, defendemos que um modo de adequação da sala de aula ao contexto social e histórico que vivenciamos é uma prática pedagógica que obedeça ao princípio dos multiletramentos. Multiletramentos que deve estar atrelado a um sistemático processo de ensino e aprendizagem e que este esteja pautado na determinação de uma ação pedagógica que ponha em relevância o plano argumentativo das imagens que compõem os textos multimodais.

Palavras-chave: Multimodalidade. Argumentação. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This paper aims at discussing how, in a society noticeable by the presence of a set of multisemiotic genres, pedagogical language practices can play a decentralization of traditional writing performances, which have outlined its history over decades, and will adopt a posture that embraces those languages in which the multiple current linguistic-discursive practices are shaped . For this, we adopted the theoretical and methodological assumptions of Visual Grammar. Initially, we discussed the reasons for why the school persists in maintaining the pedagogical paradigm whereby the verbal language is the main issue of teaching and learning. Then we discussed the possibility of transformation of the current educational reality and propose, as an alternative, the adoption of the view that argumentation is a constitutive element of any language. Said that, we argue that a classroom adaptation to the socio-historical context that we are currently experiencing is a pedagogical practice which complies with the principle of multiliteracies. These Multiliteracies should be linked to a systematic process of learning and teaching which aim at determining a pedagogical action to emphasize the argumentative plan of images that shape the multimodal texts.

Keywords: Multimodality. Argumentation. Teaching and learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Meme que circulou, na Internet, nas eleições de 2014.....	17
Figura 2- Metafunções da Linguística Sistêmico-Funcional.....	19
Figura 3- Correspondência entre a Metafunção Ideacional e a Metafunção Representacional...21	
Figura 4- Correspondência entre a Metafunção Interpessoal e a Metafunção Interativa.....21	
Figura 5 - Correspondência entre a Metafunção Textual e a Metafunção Composicional.....22	
Figura 6 - Campos dos saberes que constituem a concepção de gênero da LSF.....32	
Figura 7- Campos dos saberes que constituem a concepção de gênero da Nova Retórica.....34	
Figura 8- Proposta de leitura de texto multimodal do livro Português: Linguagens.....42	
Figura 9- Exercícios de compreensão/interpretação do texto multimodal.....43	
Figura 10 - Exemplo de como o contexto é fundamental para o uso dos recursos imagéticos...57	
Figura 11- Ação imagética: Ator e Meta.....62	
Figura 12- Exemplo de Reator.....63	
Figura 13- Exemplo de Reator transacional.....63	
Figura 14 – Exemplo de Bidirecionalidade.....62	
Figura 15 - Exemplo de Dizente e Enunciado.....62	
Figura 16 - Exemplo de Experenciador.....62	
Figura 17 - Exemplo de Contato (oferta).....64	
Figura 18 - Exemplo de Contato (demanda).....64	
Figura 19 - Exemplo de Distância social (plano fechado).....65	
Figura 20 -Exemplo de Distância social (plano médio).....65	
Figura 21 -Exemplo de Distância social (plano aberto)65	
Figura 22 - Exemplo de ângulo frontal.....66	
Figura 23 - Exemplo de ângulo oblíquo.....66	
Figura 24 - Exemplo de ângulo vertical/câmera alta.....66	
Figura 25 - Exemplo de ângulo vertical/câmera baixa.....66	
Figura 26 - Exemplo de ângulo vertical/câmera frontal.....67	
Figura 27- Utilização da cor/saturação.....67	
Figura 28 – Contextualização perspectiva.....67	
Figura 29 - Cartaz escolar.....83	
Figura 30 - Exemplo da importância da foto nos cartazes84	
Figura 31 - Exemplo da importância da foto nos cartazes.....84	

Figura 32 - 1º Cartaz produzido pelos alunos.....	90
Figura 33 - 2º Cartaz produzido pelos alunos.....	91
Figura 34 - 3º Cartaz produzido pelos alunos	92
Figura 35 - 4º Cartaz produzido pelos alunos.....	94
Figura 36 - 5º Cartaz produzido pelos alunos.....	95
Figura 37 - 6º Cartaz produzido pelos alunos.....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias das sequências didáticas da Escola de Genebra.....	36
Quadro 2 – Relação dos visuais primários.....	55
Quadro 3 - Relação entre as metafunções da LSF e as metafunções da GV.....	60
Quadro 4 – Classificação da Metafunção Representacional.....	61
Quadro 5 - Partes estruturais do projeto.....	73
Quadro 6 – Ciclo constitutivos do projeto.....	73

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 - Exemplo de ponto de vista do produtor da imagem.....	77
Foto 2 - Exemplo de ponto de vista do produtor da imagem.....	77
Foto 3 - Exemplo da relação entre produtor e participante da imagem.....	78
Foto 4 – Exemplo do produtor como principal agente ideológico da imagem.....	78
Foto 5 – Importância da posição dos participantes para construção de sentido.....	78
Foto 6 – Foto-modelo para a realização do projeto.....	78

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	METODOLOGIA	24
2.1	Procedimentos metodológicos	24
2.2	Análise do livro didático: busca pela corroboração da hipótese de pesquisa	24
2.3	Orientações didáticas	25
2.4	Gramática Visual: relato de uma experiência	26
3	AULA DE PORTUGUÊS: sociedade, prática pedagógica e teorias linguísticas	27
3.1	Letramento e gêneros textuais: o livro didático e suas implicações pedagógicas ..	31
3.1.1	A questão do gênero no livro didático e a hipótese de pesquisa.....	37
4.	ARGUMENTAÇÃO ESCOLAR: verbal e multimodal	47
4.1	Multiletramentos e a multiplicidade argumentativa	52
5	ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS	59
5.1	Fundamentação teórica	59
5.2	A Gramática Visual e a prática pedagógica	72
6	A GRAMÁTICA VISUAL: relato de uma experiência	89
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS	101
	ANEXOS	106

1 INTRODUÇÃO

A língua é prática, é ação. Assertiva essa, atualmente, plena de obviedade, haja vista o tanto de estudos linguísticos que assim demonstram operarem-se as línguas naturais. Contudo, a obviedade não vai além disso, pois explicitar como se processam as ações que as línguas ensinam é propriamente o escopo fundamental de todo empreendimento de pesquisa acerca da linguagem. Com efeito, buscar definir como se dão os atos de fala, o surgimento e o desenvolvimento dos gêneros textuais, a gramaticalização ou quaisquer outros fenômenos da linguagem é forjar o entendimento de como o sujeito age na linguagem e pela linguagem. Na verdade, os estudos linguísticos tentam apreender a própria essência do homem. Esse homem, no entanto, sempre, sujeito a transformações de ordem cognitiva, social e história. Temos, dessa forma, um labirinto cuja construção, a cada interlocução, torna-se mais extenso, mais multifacetado. Daí, Fiorin ter asseverado que “linguagem, fenômeno *multiforme* e *heteróclito*, que tem desafiado o homem de todas as épocas e de todos os lugares”. (2013, p.10 – grifos do autor).

De fato, a língua é algo nunca acabado, sempre por fazer. E a incompletude da língua está no fato de que o sujeito dizente está, permanentemente, a (re)constuir-se. Afinal, sujeito e língua indissociáveis em seu desenvolvimento: entrelaçamento infinito, em que produto e produtor não se delineiam efetivamente:

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 111)

Posto isso, este nosso projeto de pesquisa foi inserido nessa trajetória infundável e necessária a que a língua nos impõe. Pesquisa esta que imergiu na encruzilhada, cada vez mais complexa, da relação entre língua e ensino. Dissemos complexa, porque a dinâmica social a que estamos submetidos tem assumido um viés de variedade contínua e incomensurável de vozes, ações, pensamentos, percepções, que muitas vezes convivem

num mesmo espaço, numa mesma imagem, num mesmo conceito, num mesmo indivíduo. Panorama esse que configura uma instabilidade que requer um novo conjunto de teorias e práticas em todas as esferas da existência (Cf. SANTAELLA, 2007).

A escola, dentro de seu propósito que é forjar um indivíduo hábil para inserir-se plenamente na dinâmica social, tem um desafio imenso nos dias correntes, porque esta nossa sociedade fluída de representações, ações e linguagens requer um tipo de sujeito passível de capacidades múltiplas, capaz de responder às várias demandas sociais que se colocam com mais rapidez agora que em momentos outros da história.

E o ensino de língua demanda uma construção ainda mais significativa. Assim o é porque a língua é o fator estruturante de todas as ações, representações e linguagens. Afinal, como assevera Xavier (2013), a língua responde às demandas da elaboração intelectual e, conseqüentemente, possibilita o surgimento das outras linguagens. A língua tem, assim, moldado-se aos novos dizeres, a todas as necessidades sociais e discursivas dos falantes enunciarem-se - por exemplo, através de formas textuais híbridas. E a escola, com seu ensino de língua, tem correspondido ao seu papel (que é forjar falantes críticos e dotados de letramentos múltiplos)?

Possivelmente não em sua totalidade. Nem mesmo naquele que há mais tempo tem sido seu objeto privilegiado de ensino e aprendizagem, o ensino da gramática normativa, a escola tem alcançado resultados satisfatórios. De fato, os indicadores quanto ao fracasso das práticas de linguagem, na escola, estão expressos não apenas pelos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio, Programa internacional de avaliação de estudantes, Sistema de Avaliação de Educação Básica e tantos outros processos avaliativos institucionais, mas também vários trabalhos (ANTUNES, 2009; LEFFA, 1999; HILA, 2009; SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2006) demonstram uma realidade de baixa desenvoltura nos mesmos aspectos.

Reconhecemos que não há dissociabilidade entre leitura e escrita na prática de ensino e aprendizagem de língua materna. De fato, leitura e escrita: uma prática interface da outra. Daí, esse projeto contemplar os dois eixos de ensino e aprendizagem.

Para falar de leitura, nos tempos correntes, devemos nos voltar para aquilo que perfilou em nossa sociedade as características que, hoje em dia, temos como a prática da leitura. Assim o devemos fazer para termos uma visão mais acurada das origens das

práticas correntes. Remontemos, então, para o último quartel do século passado e o que encontraremos, segundo Kleiman (2004) nos aponta, são duas principais abordagens: a abordagem *psicossocial* e abordagem *sócio-histórica*.

A abordagem psicossocial, que foi para além daquilo que o Behaviorismo estabelecia como prática de aprendizagem (uma metodologia baseada no estímulo-resposta), vai tomar, em suas perspectivas teórico-procedimentais, o indivíduo como um ser com capacidades cognitivas mais amplamente ativas, a partir das quais, quando no processo de leitura, será capaz de construir hipóteses e fazer inferências, demonstrando, assim, inteligência, criatividade e imprevisibilidade. Essa perspectiva está diretamente em conexão com os pressupostos da Psicologia Cognitiva e da Sociolinguística, bem como pela Linguística Textual. Assim sendo, nos estudos relativos à leitura, forjou-se uma perspectiva de estudo quanto à relação entre compreensão (ou incompreensão) e legibilidade, ou seja, queria-se entender como a presença ou ausência de mecanismos de textualidade, bem como as tipologias de texto (narrativa, descritiva e argumentativa) e a intertextualidade implicavam no processo de leitura.

Por sua vez, a abordagem sócio-histórica, ainda de acordo com Kleiman (2004), descentralizou, ao contrário do que propunha o Behaviorismo e a abordagem psicossocial, o indivíduo do plano construtor *único* da produção de conhecimento e, por conseguinte, de sentido frente aos textos. Daí, Kleiman (ibid) dizer que a perspectiva sócio-histórica ser uma efetiva ruptura epistemológica. De fato, essa perspectiva vai buscar, nas tessituras sociais e históricas que envolvem o indivíduo, os elementos que propiciaram uma determinada postura perante o ato de leitura. Tal perspectiva tem suas raízes presas a duas abordagens principais: a História Cultural da Leitura, oriunda da França, e a uma de origem inglesa, sendo vinculada aos estudos dos antropólogos Heath e Street. A vertente inglesa, que passou a dominar fortemente os estudos em Linguística Aplicada, tomou da Análise Crítica do Discurso, da Pragmática, das Teorias de Enunciação e da Sociolinguística Interacional suas bases de desenvolvimento. Essa visão de leitura é a que a Linguística Aplicada tomou para si, como nos esclarece Kleiman:

O objetivo de pesquisa (...) é a leitura como prática social, específica de uma comunidade, os modos de ler inseparáveis dos contextos de ação dos leitores, as múltiplas e heterogêneas funções da leitura ligadas aos contextos de ação desses sujeitos. Os modos de ler interessam pelo que nos podem mostrar sobre a construção social dos saberes em eventos que envolvem interações, textos

multissemióticos e mobilização de gêneros complexos, tais como uma lição numa aula *versus* um cartaz numa assembleia *versus* um panfleto numa troca comercial. O pesquisador procura entender o funcionamento da escrita nas práticas locais das diversas instituições e visa, ainda, a problematizar o uso da escrita, desnaturalizando sua relação de poder (KLEIMAN, 2004, p. 15).

É nessa perspectiva que esta nossa pesquisa tomou a leitura. Ou seja, em contraposição ao que tradicionalmente ainda é praticado, não concebemos o ensino-aprendizagem da leitura (nem da escrita) como um processo de aquisição e desenvolvimento de competências e habilidades individuais. Na perspectiva da leitura como prática, de fato, o ato de ler não é desvinculado das práticas discursivas, assim como não está dissociado de suas múltiplas funções nem dos contextos que propiciam seu desenvolvimento. Não é possível, dessa forma, distinguir a leitura dos modos pelos quais as outras práticas sociais se processam, isto é, de forma coletiva, com a participação de outros entes sociais, os quais têm suas habilidades, seus saberes e suas ideologias, e que com tais aspectos movimentam-se e fazem movimentar a dinâmica social. Kleiman (2007) chama atenção, no entanto, para o esforço que tal perspectiva demanda do docente, uma vez que se faz necessária a ruptura frente ao paradigma tão largamente arraigado, qual seja: o planejamento e desenvolvimento de aulas baseadas em conteúdos. Em outras palavras, ao invés de ter os conteúdos como critério de pauta de planejamento e procedimento pedagógico, deve-se ter em vista as práticas sociais, as quais ensejam inevitavelmente as competências e habilidades que os professores desejavam ver construídas e os alunos precisam ter construídas. Assim, a busca deve dar-se em proporcionar aos educandos os textos relevantes para ele e seu entorno social, e não a uma prática de leitura que tenha como função ressaltar aspectos que estruturam alguma operação do sistema da língua ou das estruturas composicionais do gênero. Aliás, Kleiman (2007), faz relevante indicação para o fato de que as práticas sociais só se viabilizam por intermédio de gêneros, mas que isso não seja objeto para que a realidade pedagógica vá de encontro à realidade concreta, isto é, que a escola faça dos gêneros textuais um motivo para análises metalinguísticas tão ao gosto do trabalho que ainda se tende a fazer com a dimensão sistêmica da língua. De fato, tem havido certa problematização quanto ao uso dos gêneros em sala de aula, resultante de propostas que ora não se centralizam na obediência aos paradigmas de composição, estilo e estruturação dos gêneros didatizados, ora levam os gêneros ao patamar de normatização em que o estudo dos gêneros assume um papel similar àquele que a gramática normativa exerceu

até pouco tempo atrás. Daí, Geraldi, referindo-se ao processo que se desenrola atualmente acerca do estudo dos gêneros, de sua desvirtuação, de seu uso prescritivo, assevera:

(...) para que a mercadoria se tornasse palatável ao sistema, foi preciso esquecer a estabilidade relativa dos gêneros; o entrecruzamento genérico, a correlação genética com as atividades sociais e sua distinção entre gêneros primários e gêneros secundários deixa de ser processual para se tornar ontológica. Os gêneros passam a ser 'entes' e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior das esferas de atividades humanas. Assim, desbastado de toda sua originalidade, o estudo bakhtiniano, mantida a referência à linguística da enunciação, se prestou a um deslocamento no ensino que vai das tentativas de concentração na aprendizagem através das práticas, para objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais. Agora se ensina um gênero no qual o aluno pode se exercitar. O movimento vai do ensino à organização didática da aprendizagem. Não é preciso partir do capital cultural: dispõe-se da segurança do capital escolar. Voltamos a ter uma mercadoria, um capital escolar vendável e consumível. Retornamos ao passado sob o manto do recente, do novo, do atual (GERALDI, 2009, mimeo).

A prática da produção textual tem de estar, tal como deve a da leitura, vinculada às práticas sociais que circundam a realidade do educando. Dizer isso é propor práticas de produção relevantes, que se configurem como um veículo de produção que faça sentido com a realidade situada social e historicamente. Assim o é porque em sua prática cotidiana o aprendiz tem objetivos precisos quando se propõe a escrever um *SMS*, um bilhete, uma postagem no *Facebook*, etc. Na escola, deve ser da mesma maneira, plena de sentido os atos de escrita. Do mesmo modo como apontamos que o exercício da leitura como prática requer o abandono da centralidade dos conteúdos, assim deve se dar com a produção. Abandono, também, deve ocorrer com a perspectiva da escrita como algo individual, sem seu caráter coletivo e dialógico. Ou seja:

(...) preocupação em ensinar características textuais e discursivas de diferentes gêneros e não apenas em requerer a sua elaboração e o seu uso descontextualizados; há uma compreensão de que a atividade escrita precisa fazer sentido para o aluno e não constituir-se em um mero exercício vazio de significado (MARCUSCHI, 2006, p.71).

Efetivamente, o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros requerer uma reflexão constante, pois ainda é bastante problemático o uso dos gêneros em sala de aula

(Cf. SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2006; GUIMARÃES, 2006). Afinal, a prática do ensino de língua materna deve ter como foco principal dotar o indivíduo de proficiência nas múltiplas linguagens, regida pela autonomia e criticidade. Com efeito, autonomia e criticidade que não têm emergido por estarmos ainda sob uma prática que se desenvolve sob os auspícios da normatividade – quer sob a roupagem da gramática normativa, quer sob invólucro dos gêneros. Sem dúvida, a escola tem trabalhado com alguns paradigmas bastante questionáveis que não exercitam a autonomia de pensamento e, por conseguinte, de criticidade. A argumentação é um deles.

A argumentação, na dimensão escolar, tem sido delegada a um plano menor do que, de fato, ela expressa-se nas práticas linguísticas e sociais cotidianas. A escola tem tratado a argumentação como se ela não fosse um exercício constante, que é executado por intermédio de toda multiplicidade dos gêneros textuais (Cf. LEAL; MORAIS, 2006). O que percebemos nas práticas sociais é a argumentação em todos os gêneros, e não em alguns poucos, ou seja, não apenas naqueles que são tradicionalmente tipificados como de opinião:

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o **ato de argumentar**, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a **todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neuro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade. (KOCH, 2011, p.17).

Em consonância com essa postura está a avaliação textual do Exame Nacional do Ensino Médio, que influencia fortemente o processo pedagógico do país. Essa prova, amplamente divulgada pelas diversas mídias e que tem sido determinante para a entrada dos alunos nas mais importantes universidades do país, sem dúvida, tem uma representação de argumentação que pode levar a crer que apenas alguns textos têm natureza argumentativa. Assim o é porque a atividade de escrita que esse processo avaliativo propõe, invariavelmente, recebe o nome “dissertativo-argumentativo” e tem como função aferir a capacidade dos candidatos de assumirem uma postura crítica em

relação a uma determinada temática na qual a sociedade esteja envolta no ano corrente da prova (Cf. INEP).

Defendemos, no entanto, que a argumentação deve ser evidenciada e trabalhada pedagogicamente em todos os gêneros, inclusive naqueles de natureza multimodal. Afinal, o exercício ideológico está presente em todos os meios e em todo processo de interação. Dessa forma, o aluno tem que ser habilitado a perceber que por trás de um simples comercial televisivo, de um vídeo que circula na Internet, de um vídeo clipe etc, está uma cosmovisão sendo estabelecida.

De fato, temos o recrudescimento das necessidades pedagógicas no âmbito do ensino de língua portuguesa desde o surgimento das novas tecnologias e, conseqüentemente, a partir dos novos modos de dizer que elas nos proporcionaram. E negar-se a ofertar uma habilidade de leitura numa concepção ampla é tirar do aprendiz uma efetiva capacidade de poder interagir com as vozes que se multiplicam e se fazem “ouvir” por meios multissemióticos. Como negar, por exemplo, que o aprendiz seja capaz de interagir eficientemente com um texto como a figura 1, que, por meio de redes sociais da Internet, grande impacto político teve quando de sua circulação?

Figura 1 – Meme que circulou na Internet e que grande impacto teve nas eleições de 2014.



Fonte: Disponível em:<www.facebook.com/LorotaBrasil>. Acesso em: 17 maio 2015.

Acreditamos que a escola não pode deixar de refletir sobre sua prática para poder “espelhar” e, por conseguinte, questionar a dinâmica social que nos circunda. E a dinâmica que temos atualmente não é outra senão uma realidade pautada numa mistura de linguagens que acertadamente é definida na citação abaixo:

A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico. Produzimos, portanto textos para serem lidos pelos nossos sentidos. Nossos pensamentos e nossas interações se moldam em gêneros textuais e nossa história de indivíduos letrados começa com nossa imersão no universo em que o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam nossas ações sociais (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p.19)

Trabalho esse que deve ser feito, como qualquer intervenção pedagógica, sob a tutela de procedimentos teóricos e metodológicos bem definidos. Daí a necessidade de se refletir sobre a teoria de gêneros textuais, os quais se apresentam sobre três tradições, quais sejam: a *Escola de Sidney*, a *Escola de Genebra* e a *Nova Retórica* (Cf. BUNZEN, 2004). Não por questionamentos acerca da validade das demais teorias, pois aceitáveis em seus pressupostos e procedimentos, os quais em certos aspectos são complementares uns em relação aos outros, adotaremos, nesta pesquisa, a tradição acima denominada como *Escola de Sidney*, haja vista que se coaduna com os objetivos traçados para essa pesquisa.

Tradição essa que tem em Halliday sua figura chave, uma vez que ele tem papel de inaugurador da perspectiva de estudo sobre a língua que é reconhecida como Sistêmico-Funcional, a partir da qual a Escola de Sidney desenvolveu seu paradigma teórico.

Não obstante a variabilidade de concepções que o termo funcionalismo pode evocar, segundo Neves (2004) nos indica, podemos entender o funcionalismo no âmbito da língua(gem) proposto por Halliday sob o seguinte paradigma conceitual, que em sua natureza social, histórica, cognitiva e interativa obedece aos seguintes planos:

1 **Ideacional**: o plano segundo o qual o falante incorpora e organiza na língua(gem) suas vivências do mundo real. Mundo esse que traz consigo as realidades interiores do sujeito, ou seja, nesse plano está o modo como o sujeito estrutura sua dimensão ideológica, por intermédio de suas faculdades cognitivas. Tal plano tem, assim, duas subfunções: a experiencial e a lógica;

2 **Interpessoal**: a língua existe como mecanismo de veiculação das percepções dos sujeitos acerca das realidades que o constituem. Assim, o plano interpessoal é um dos elementos constitutivos da língua(gem). Plano que não só ressalta a funcionalidade da dimensão linguística como meio de o indivíduo construir suas relações com os demais, mas também como uma maneira de se constituir como ser subjetivo, pois através da relação do “eu” com o “tu”, o indivíduo estabelece seus posicionamentos, sua função na realidade, ou seja, os papéis sociais que lhe cabem;

3 **Textual**: plano privilegiado da língua, pois sem tal plano, os outros dois não teriam suas funcionalidades efetivadas. Ou seja, tal plano tem função instrumental em relação ao plano ideacional e ao plano interpessoal, fazendo com que os aspectos co-textuais e contextuais tenham uma simbiose indissociável, conforme a figura 2 (abaixo) indica.

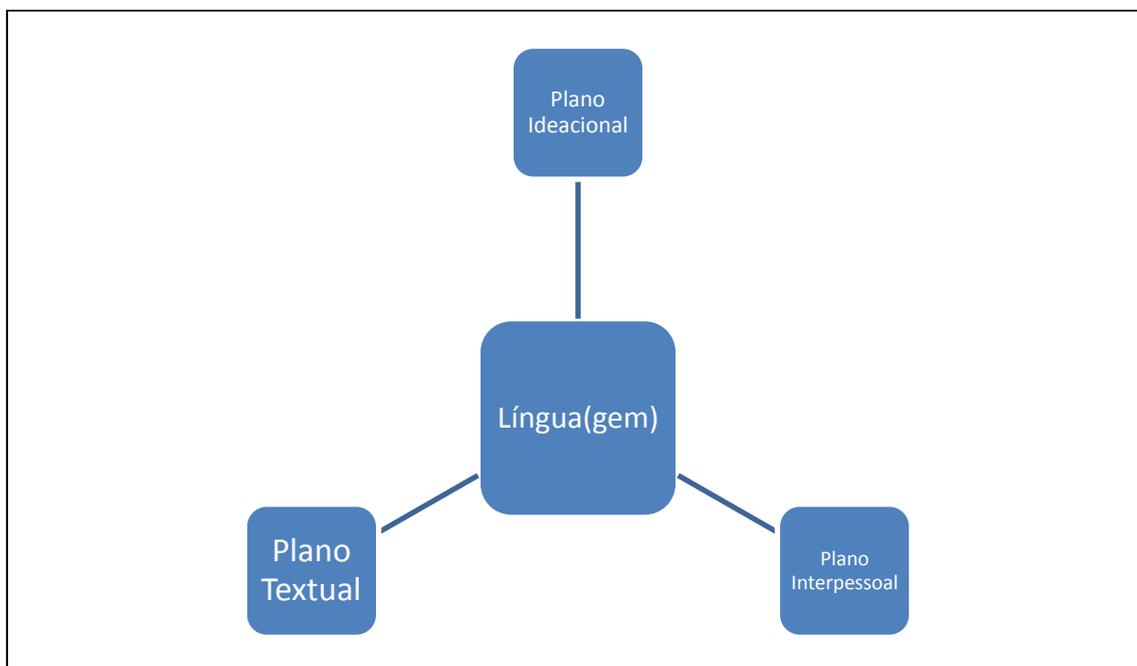


Figura 2 – Metafunções da Linguística Sistêmico-Funcional.

De fato, a perspectiva funcionalista tem uma contribuição bastante relevante a dar para a Linguística Aplicada ao ensino de língua desde que, como nos assevera Vian Jr. (2013), obedeçamos a própria natureza da concepção de língua defendida nos pressupostos funcionalistas, ou seja, que língua seja vista como de fato se apresenta:

(...) em meio aos sistemas semióticos presentes no meio social em que ocorrem as interações, a linguagem verbal é apenas um dentre outros em circulação, e em uso nos meios sociais e, por essa razão, a criança não aprende apenas “a língua, mas sim a construir significados por meio da língua e, por essa razão, o desenvolvimento da linguagem deve ser visto como um processo social” (VIAN Jr., 2013, p. 132).

Dentro desse princípio, buscamos nos pressupostos funcionalistas a base de desenvolvimento da proposta de aprimoramento do trabalho com as imagens em sala de aula. Dizer aprimoramento é reconhecer que a sala de aula está em descompasso com as realidades multissemióticas que prosperam vertiginosamente na realidade extraescolar (Cf. KRESS e VAN LEEUWEN, 2006; DONDIS, [1973] 2007; KLEIMAN, 2007). Para propor o ritmo adequado à vivência da multimodalidade em sala de aula, a proposta teórica de Kress e van Leeuwen estão na base deste nosso projeto, o que significa seguir os pressupostos expressos na figura 3, 4 e 5, que correlacionam o ideário de Halliday (as funções ideacional, interpessoal e textual) com as propostas da gramática visual de Kress e van Leeuwen (representacional, interativa e composicional)¹.

¹ As figuras 3,4 e 5 foram formuladas a partir de tabela contida em estudo de Fernandes e Almeida (2008).

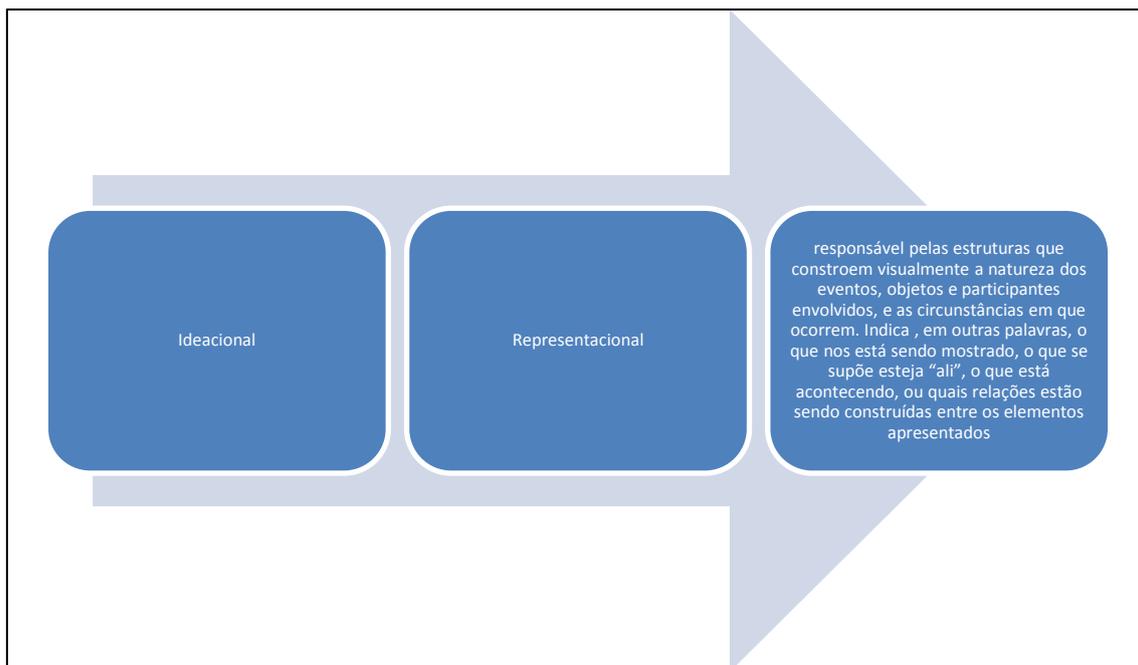


Figura 3 – Correspondência entre a Metafunção Ideacional e a Metafunção Representacional

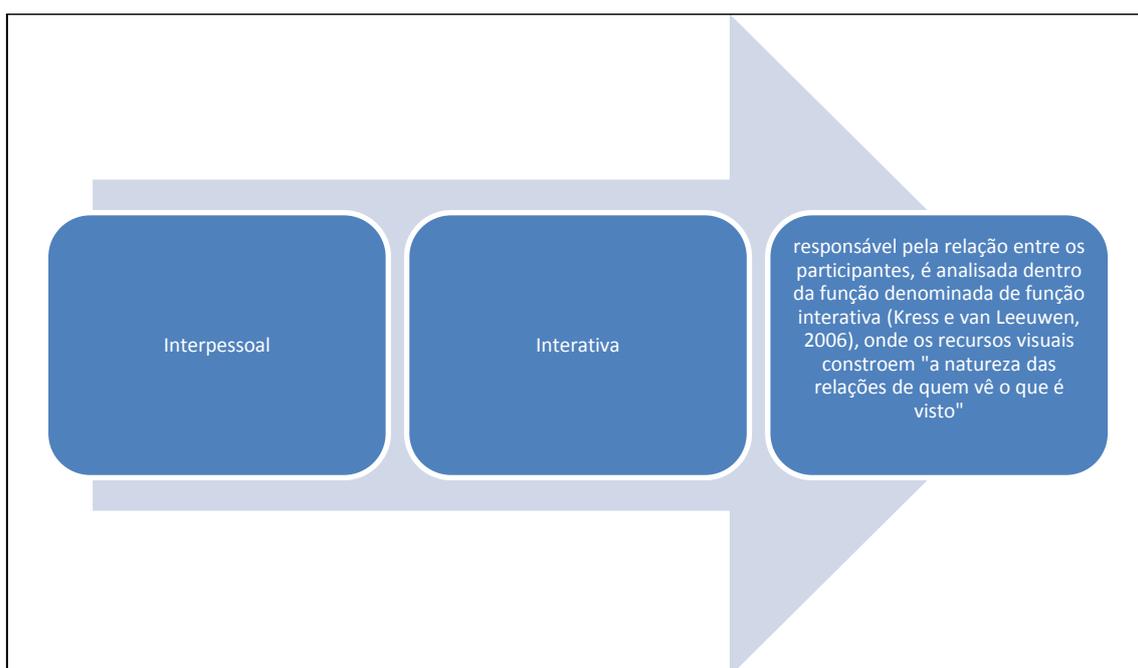


Figura 4 – Correspondência entre a Metafunção Interpessoal e Metafunção Interativa

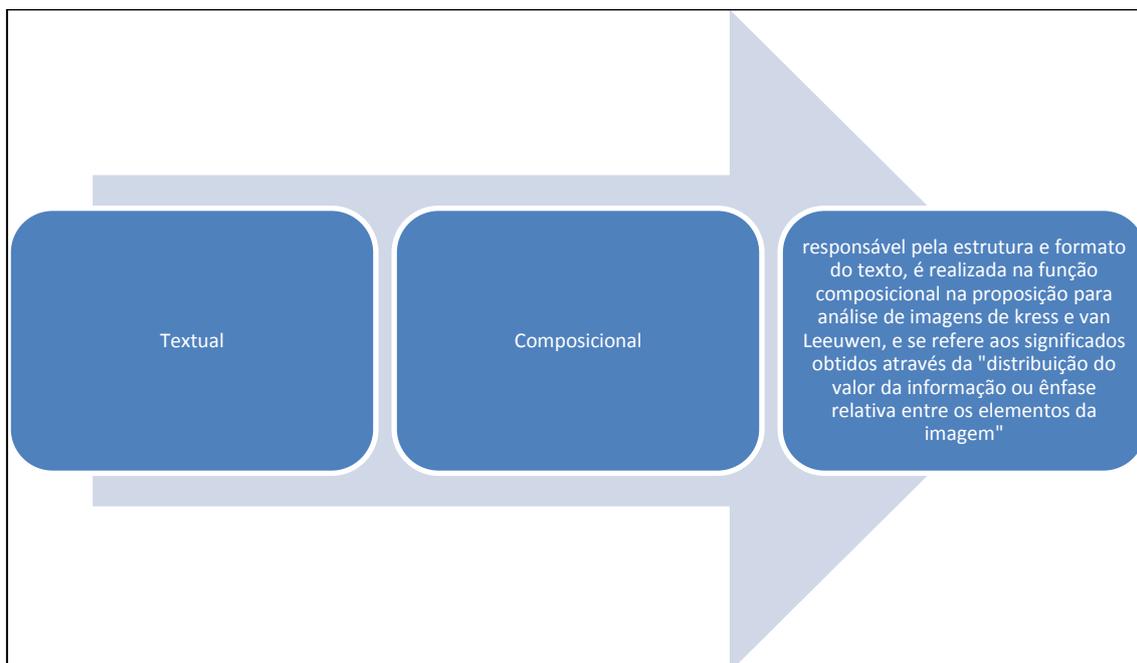


Figura 5 – Correspondência entre a Metafunção Textual e Metafunção Composicional

Posto isso, determinamos como o objetivo desta pesquisa: ***construir orientações didáticas que visem à aquisição de reconhecer, no processo de leitura, o plano argumentativo dos textos multimodais, bem como produzir textos multimodais com proficiência argumentativa.*** E sendo os objetivos específicos estabelecidos os seguintes: 1) Determinar como se processa a textualidade dos textos multimodais para que se alcance determinadas finalidades argumentativas; 2) Apontar como se configura o contexto discursivo nos textos multimodais; 3) Evidenciar como os pontos de vista – tanto os implícitos como os explícitos – podem se expressar.

Frente ao exposto, constituímos este trabalho em seis capítulos. O primeiro capítulo consiste na explanação da metodologia utilizada, apontando os procedimentos pelos quais, a partir da teoria que utilizada, elaboramos as orientações didáticas que é a justificativa primordial desse trabalho.

No segundo capítulo traçaremos uma reflexão acerca de como a linguagem verbal tornou-se central na prática do ensino e aprendizagem da língua materna. Para isso, não recorreremos, meramente, ao plano pedagógico, mas também ao viés ideológico que

sustenta, em última instância, todas as práticas pedagógicas. Para isso, dividimos esse capítulo em duas partes. Na primeira, discutimos como, através do livro didático, certas tendências pedagógicas tomam forma na realidade pedagógica; enquanto na segunda parte, utilizamos de uma atividade de leitura de um livro didático para confirmamos a hipótese da pesquisa.

Discutimos, no terceiro capítulo, como a argumentação, na prática escolar está restrita ao plano verbal. Este capítulo é constituído de uma subparte, que busca as raízes que dão sustentação ao desenvolvimento de uma prática pedagógica centrada na argumentação verbal, bem como demonstramos, nesta parte, a necessidade de uma transformação dessa realidade.

O quarto capítulo é reservado à discussão da teoria que é o alicerce das orientações didáticas que propomos para que se efetive uma adequada prática da leitura e produção de textos multimodais. Este capítulo é constituído de duas partes. A primeira tem por finalidade explicitar os princípios da Gramática Visual, proposta por Kress e van Leeuwen. A segunda parte tem com função os modos como é possível utilizar tais princípios para a efetivação de uma prática mais sistemática de textos multimodais.

Após demonstrar, teoricamente como é possível o uso dos princípios da Gramática Visual na realidade pedagógica, no quinto capítulo, demonstramos os resultados obtidos com uma intervenção pedagógica.

No sexto capítulo, demonstramos os resultados da pesquisa e apontamos possíveis desdobramentos que são possíveis a partir de seus resultados.

2 METODOLOGIA

2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos que adotamos nesta pesquisa têm caráter qualitativo e interpretativo, uma vez que buscamos estabelecer, frente aos pressupostos que a Gramática Visual (doravante GV) propõem, uma análise de sua viabilidade na prática pedagógica do ensino da língua materna. Assim, tais pressupostos para ser confirmados em sua capacidade de desenvolvimento da prática de compreensão/interpretação de textos visuais e verbo-visuais tiveram que ser confrontados com outros pressupostos, os quais alicerçam uma atividade pedagógica que se enquadra no conceito de língua como uma dinâmica que envolve elementos de natureza social-histórica e cultural-cognitiva. Assim sendo, podemos apontar como pressupostos que orientam esta pesquisa as categorias de análise oriundas de: Kress e van Leeuwen (2006); Halliday (apud Neves, 1997); Bakhtin/Volochínov (2010).

O conjunto, aparentemente, dissonante de teorias representadas nos pressupostos acima citados, podem ser melhor compreendidos quando da observação atenta dos desdobramentos procedimentais que tomamos para atingir as finalidades que colocamos como objetivos desta pesquisa, bem como da hipótese da pesquisa.

2.2 ANÁLISE DO LIVRO DIADÁTICO: BUSCA PELA CORROBORAÇÃO DA HIPÓTESE DE PESQUISA

Ao início desta pesquisa, trabalhávamos com a hipótese de que os alunos não tinham a capacidade de compreender e interpretar os textos visuais e verbo-visuais que, eventualmente, pudessem ser introduzidos na sala de aula. Para corroborar, ou não, essa ideia inicial, tomamos o livro didático *Português: Linguagens* (COCHAR; MAGALHÃES, 2012) como mecanismo de desenvolvimento das atividades avaliativas.

Tais atividades estão inseridas no conjunto de pressupostos bakhtinianos, conforme o Manual Didático do referido livro faz-nos crer. Dessa forma, decidimos utilizar tais

pressupostos, e não outros, para aferir se dentro do que o livro se propunha, os alunos seriam capazes de compreender/interpretar os textos constituídos por imagens.

2.3 ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

A GV não tem como finalidade ser um manual pedagógico de uso das imagens na dinâmica escolar. A proposta que Kress e van Leeuwen (2006) estabelecem são categorias pelas quais se desenvolvem, nas sociedades ocidentais, os textos imagéticos ou verbo-imagéticos que circulam, na mídia, em seus diversos suportes.

A partir dessa lacuna, tentamos estabelecer alguns procedimentos pedagógicos que objetivem o desenvolvimento de uma prática de leitura e produção textual que contemple as imagens, tomando a GV como instrumento teórico. A adoção da GV, que está vinculada à Linguística Sistêmico-Funcional, foi um exercício de ruptura com a quase “ditadura bakhtiniana” que estamos sendo submetidos (ou que decidimos nos submeter). Com efeito, desde que, a postura tradicional de ensino da língua materna passou a ser, mais e mais, questionada, logo os pressupostos bakhtinianos passaram a ser vistos como uma alternativa de adoção. O que era para ser algo positivo, pois a Teoria da Enunciação defendida por Bakhtin é uma alternativa relevante a uma postura tradicional de ensino e aprendizagem que estava sendo praticada e que absolutamente deslocada era das descobertas realizadas desde a Virada Pragmática de meados do século passado, passou a ser um exercício de cerceamento, uma vez que pouco tem se produzido nas academias e, por conseguinte, praticado em sala de aula, que não se pretenda ser bakhtiniano. Frente a isso, pensamos que deveríamos propor uma alternativa pedagógica que servisse de contraponto a essa majoritária tendência teórica. Tal posição nossa, deve ser entendida não como um “ato de rebelião”, mas, sim, como uma busca pelo respeito à heterogeneidade das realidades educacionais, que necessariamente podem não estar sendo plenamente contempladas pelas práticas unicamente pautadas em uma única via teórica.

As orientações didáticas que estabelecemos é muito mais uma busca para demonstrar que se pode ter na GV um suporte teórico relevante no estudo das imagens do que o estabelecimento de um conjunto de procedimentos definitivos sobre como utilizar os pressupostos dessa gramática na prática pedagógica. Assim não o é. Assim não poderia ser, pois tais pressupostos, ao contrário do que uma leitura inicial e pouco atenta poderia fazer crer, não têm um caráter prescritivo, uma vez que não podemos, ao longo da GV,

contatar uma sequência de regras a ser seguidas, mas, sim, uma sequência de indicações de regularidades que os diversos textos midiáticos apresentam. Dessa forma, a GV tem um caráter dinâmico, uma vez que se o contexto pelo qual ela se pauta for transformado, os textos da mídia, seus princípios devem ser revistos. Ou seja, da mesma forma que a GV não estabelece um conjunto de regras, não poderíamos forjar um conjunto de procedimentos acabados. “Inacabada”, a GV. “Inacabados”, os procedimentos pedagógicos que delineamos.

2.4 GRAMÁTICA VISUAL: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Frente ao que propomos como alternativa de utilização da GV nos procedimentos pedagógicos da prática de leitura e produção textual, decidimos aferir sua validade. Delineamos uma intervenção pedagógica que tinha na GV sua base e que continha nos procedimentos metodológicos o que pensamos ser adequado no uso de tal gramática para fins didáticos.

Essa experiência era de grande importância dentro do contexto desta pesquisa, porque demonstra, na prática, o que afirmamos ser possível na fase anterior desta pesquisa, as orientações didáticas.

3 AULA DE PORTUGUÊS: SOCIEDADE, PRÁTICA PEDAGÓGICA E TEORIA LINGUÍSTICAS

Não há como questionar que vivemos num mundo mais complexo do que aquele que configurou o século passado. Complexidade que se dá em todas as ordens: social, cultural, econômica, política. Nunca tais dimensões estiveram tão profundamente interligadas como hodiernamente. Podemos vislumbrar que já não dá mais para se delimitar os marcos definidores de cada um desses e de todos os outros aspectos do viver. Contudo, é inegável que o que os interseccionam é o paradigma do capitalismo – do capitalismo de mercado, que se dá hoje pelo plano ideológico da globalização (Cf. SANTOS, 2003).

De fato, as ações humanas, em grande medida, têm como função primordial a obtenção do ganho pecuniário. E meio único dessa prática social, cultural e histórica é a linguagem. Linguagem, que, já algum tempo, não é mais vista pelo seu caráter meramente sistêmico, comunicativo, haja vista que sua dimensão ideológica já foi adequadamente posta em evidência: “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, 31).

O signo linguístico, inquestionavelmente, é um elemento constitutivo e, concomitantemente, resultante da realidade ideológica e isso faz com que qualquer atividade de interação verbal seja um ato de exercício não meramente de comunicação, mas também de ação (BAZERMAN, 2011). E, dessa forma, devemos estar atentos ao que lemos e produzimos, pois nossas ações e reações podem constituir um viés não totalmente percebido. Ou seja, devemos estar atentos a todos os fatores que estão envolvidos no processo de interação.

Interação que tem sofrido uma inigualável transformação desde o advento das formas textuais recentes. Formas textuais que trazem uma ligação profunda entre palavras, imagens, sons e vários outros signos. Sem dúvida, os modos de enunciar necessitam, cada vez mais, de elementos não linguísticos para alcançarem suas finalidades discursivas. E papel importante nessa esfera comunicacional corrente têm ocupado as imagens (Cf. MOZDZENSKI, 2009).

A prática escolar, frente às novas maneiras do “dizer”, tem assumido, no entanto, posturas bastante questionáveis, quais sejam: 1) simplesmente se omite do uso de tais modalidades linguísticas; 2) relega-as a um papel secundário, usando-as como pretexto para o exercício da linguagem verbal, o que necessariamente não precisa de algum suporte tecnológico que acesse os hipertextos, para exercitar, por exemplo, aspectos do sistema da língua; 3) tenta dar a tais linguagens um mesmo tratamento que é dado a textos de natureza eminentemente verbal, desconsiderando, assim, aspectos importantes que os textos multimodais apresentam (Cf. XAVIER, 2013). Necessário é questionar-se o porquê da prática do ensino formal da língua resistir a tais renovações que imperiosamente se sobrepõem a quase todas as sociedades.

A prática pedagógica formal, desde o seu princípio, que se deu na antiga sociedade grega², sempre teve na língua um dos seus fundamentos. É verdade que variações quanto ao grau de importância de tal conhecimento têm sido apresentadas ao longo da história e das sociedades, porém nunca desmerecida tem sido essa capacidade cognitiva. Contudo, por trás dessas diferenciações quanto ao aprimoramento, por intermédio do ensino-aprendizagem da capacidade comunicativa, está um único juízo de valor: o reconhecimento de que a interação verbal é um elemento crucial para o alcance de determinadas práticas sociais. Práticas sociais essas que, geralmente, determinam hierarquizações na dinâmica social ou que por elas são determinadas.

Posto isso, pensamos que as variações pelas quais o processo de ensino-aprendizagem da língua tem, ao longo do tempo, sido submetido tanto diz do efetivo desenvolvimento que a humanidade tem alcançado do entendimento do fenômeno linguístico quanto também declara a importância que as sociedades dão a certas práticas comunicativas e, por conseguinte, do prestígio de quem as pode executar alcança.

Não sem razão, então, que a primeira manifestação historicamente reconhecida como de um estudo “rigoroso” da língua, os estudos que Panini realizou acerca dos textos sagrados do hinduísmo, pode revelar como numa sociedade marcadamente religiosa como a indiana, o entendimento da escritura das “verdades religiosas” seja um sinal de diferenciação de um indivíduo frente a outros (Cf. WEEDWOOD, 2002). Da mesma forma, na sociedade da Antiga Grécia, que ofertou ao Ocidente alguns dos estudiosos da

² Estabelecemos como princípio da prática pedagógica formal a Antiga Grécia, porque tal sociedade inequivocamente serviu de modelo para múltiplas dimensões da sociedade Ocidental (incluindo os paradigmas pedagógicos), da qual somos herdeiros culturais (Cf. GAUTHIER; TARDIF, 2010).

língua que mais longa e profundamente influenciaram as pesquisas sobre o fenômeno linguístico, a capacidade de persuasão era indicativo de um indivíduo possuir maior ou menor valor social. Sendo a Antiga Grécia, o berço da democracia, ou seja, um regime político que se propõe em resolver as situações de disputa de interesses por meio de embates argumentativos, natural que tenha no desenvolvimento e no pleno exercício da capacidade retórica um meio de prestígio ou desprestígio.

Por tais resumidos exemplos colhidos da Antiguidade, podemos perceber que a língua, desde tempos remotos, não é simplesmente uma mera capacidade humana para comunicar-se, é, também, um mecanismo de obtenção de uma habilidade capaz de fazer um indivíduo sobrepujar a vontade alheia, de colocar-se em melhores condições de desempenhar o domínio de outros indivíduos. A prática pedagógica da língua, então, pode ser vista como a “oficina” pela qual se faz construir a distinção entre os “dominados” e os “dominantes”.

De fato, ensinar - seja no plano formal, seja informal - está sempre vinculado a um paradigma do que seja a língua, que, por sua vez, está atrelada a um plano ideológico que abarca todas as dimensões da vida em sociedade. Ou seja, a prática pedagógica é um exercício sobre a crença de uma dada cosmovisão.

Vinculado a esse pensamento que vimos desenvolvendo está, a partir do surgimento da imprensa, no século XV, o paulatino prestígio que assume a modalidade escrita em relação à modalidade oral. Ao longo desses seis séculos que nos separam da transformação de Gutemberg, um crescente vigor das práticas de letramento vem se operando, tendo-se gerado o abalizador pelo qual, em grande medida, são os indivíduos em nossa sociedade largamente valorados: a capacidade de se expressar pela linguagem escrita.

O letramento, segundo Street (2014), de fato, tem sido utilizado muito firmemente como um objeto de segregação de segmentos das sociedades em detrimento de uma pequena parcela que determina as formas letradas que de fato são passíveis de serem reconhecidas como detentoras de conhecimentos válidos para vida em sociedade. Ainda segundo o teórico inglês, na verdade, a escola tem sido um veículo de perpetuação de submissão a uma elite econômica que faz com que se gere uma cultura de desprezo frente às “verdades” de segmentos sociais que está em posição econômica inferior. Então, surge o estigma que tão largamente é defendido por órgãos transnacionais, como UNESCO,

apoiada em teóricos vários, inclusive aqueles de linha mais progressista, que o alfabetismo é um impeditivo para que se viva a plenitude das virtudes cognitivas e, por conseguinte, se alcance os estratos sociais e econômicos que só o desenvolvimento intelectual, pelo intermédio do letramento, pode proporcionar. Pensamento esse que é possível encontrar num dos mais célebres teóricos da alfabetização em nosso país:

É evidente que a extinção do analfabetismo criará melhores condições para a mão de obra especializada de uma sociedade em progresso de desenvolvimento. Cada vez mais necessitada de trabalho qualificado. De operariado capacitado tecnicamente, a que se pode chegar com maior facilidade, quando se conta com homens alfabetizados, entendendo-se por alfabetização mais que ler e escrever rudimentarmente (Freire, 2003, 86-87).

Street (2014, p. 36-37) refuta explicitamente o pensamento de Freire. Para ele, embora o genuíno compromisso do teórico brasileiro, ele estava involuntariamente alinhado com uma visão retrógrada acerca do papel da alfabetização, pois delega ao processo de alfabetização um papel que por si só tal prática não consegue forjar. A alfabetização consegue ampliar, mas não instituir capacidades várias que os indivíduos não alfabetizados já adquirem por meios não institucionalizados, bem como não consegue isoladamente transformar o nível econômico e social de quem se submete ao letramento escolar:

A principal mudança que ainda precisa ser empreendida nos debates públicos (...) implica a rejeição da teoria da “grande divisão”. Segundo essa teoria (...), os “iletrados” são fundamentalmente diferentes dos letrados. No plano individual, isso significaria que modos de raciocinar, capacidades cognitivas, facilidade com lógica, abstração e operações mentais superiores se relacionam integralmente com a aquisição do letramento. O corolário é que aos “iletrados” presumivelmente faltam todas essas qualidades, não conseguem pensar mais abstratamente, são mais passivos, menos críticos, menos capazes de refletir sobre a natureza da língua que usam ou sobre as fontes de sua opressão política. (...) No plano da ordem social, a teoria da “grande divisão” postula que existe uma diferença tanto de tipo quanto de grau entre sociedades maciçamente alfabetizadas e aquelas com apenas uma elite ou uma minoria letrada. Para o avanço econômico, afirma-se, um “patamar” de letramento é necessário para o progresso social; portanto, países em desenvolvimento devem ser trazidos para esse nível às vezes citado como 40% de letrados numa população para que essas sociedades possam usufruir dos benefícios da modernização, do progresso, da industrialização e participar da ordem econômica mundial (STREET, 2014, 37-38).

Essa concepção de alfabetização está, segundo Street (2014), vinculada a uma visão de que apenas o letramento proporcionado pela escola tem uma real importância para a vida econômica, cultural e social dos indivíduos. Tal prática de letramento, sem que possa ser considerado desprezível, pois “possivelmente a mais importante, até mesmo pelo fato de ser realizada pela também mais importante agência de letramento, a instituição escolar” (KLEIMAN, 2007), não pode ser a única valorizada em detrimento de uma série de outras práticas que legitimam formas de expressões de minorias (étnicas, de gênero, de orientação sexual etc). De fato, a escola como polo difusor de ideologias precisa repensar suas práticas de leitura e escrita, pois através dessas práticas valores estão sendo estabelecidos e outros deixando de se estabelecer. Daí que os textos multimodais enfrentam tanta resistência no seu processo de inserção em sala, pois tais textos expressam uma variabilidade incomensurável de ideologias, as quais nem sempre se coadunam com o que a maioria da sociedade comunga.

3.1 LETRAMENTO E GÊNEROS TEXTUAIS: O LIVRO DIDÁTICO E SUAS IMPLICAÇÕES

Aqui em nosso país, de acordo com Kleiman (2007), houve uma forte incompreensão ao se assumir a postura defendida por Street, o letramento. Ao invés de ter havido uma reflexão sobre as formas pelas quais a leitura e a escrita eram trabalhadas na escola, houve o entendimento de que o conceito de letramento servia como meio de distinguir ações pedagógicas diferenciadas: por um lado estava o processo de aquisição da notação alfabética, que era denominado de alfabetização; e de outro, o processo de desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita, que se daria através de textos, daí a denominação desse procedimento, letramento. Essa visão, sem dúvida, funciona como mantenedora de posição tradicionalista que temos, ao longo deste trabalho indicado: a noção de que dominar a modalidade escrita é deter a capacidade de dominar o sistema da língua. E isso, de fato, contrapõe-se ao propósito que, desde as duas últimas décadas do século passado, vem se tentando realizar em sala de aula: a introdução e o desenvolvimento da noção de gêneros textuais.

Os gêneros textuais, segundo Bunzen (2004), foram incorporados à sala de aula como um meio de desestabilizar as práticas tradicionais do ensino de língua materna. De fato, havia a predominância do uso do sistema como proposta de ensino e aprendizagem da língua, dessa forma não correspondendo ao que os estudos acerca do processo da enunciação indicavam: a língua só se dá por intermédio de texto.

Foram três as principais concepções de gênero que tiveram, em nosso país, maior adesão no plano acadêmico e, em níveis diferenciados, chegaram à prática pedagógica: a *Escola de Sidney*, a *Escola de Genebra* e a *Nova Retórica*. Tais perspectivas podem, segundo Bunzen (2004), ser das seguintes formas delineadas:

a) Escola de Sidney

O conceito de gênero, nesse modelo teórico, tem sua base de desenvolvimento sustentada nos postulados da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), proposta por Halliday. Contudo, não apenas LSF contribuíram para a realização dessa perspectiva, como a figura abaixo indica-nos.

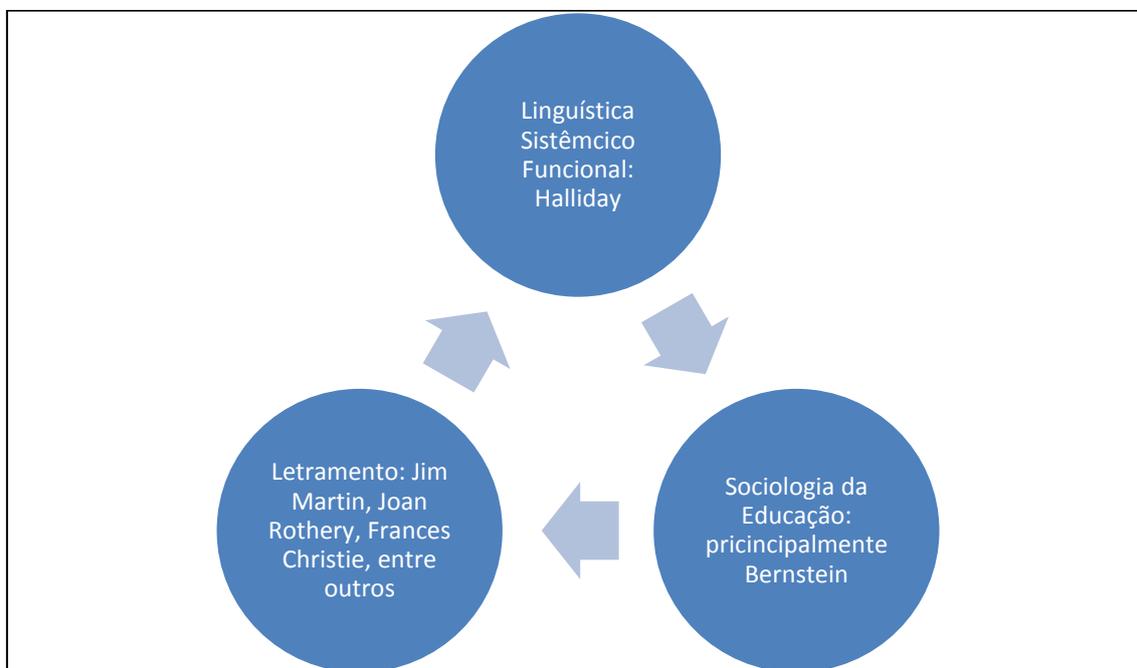


Figura 6 – Campos dos saberes que constituem a concepção de gênero da LSF.

Essa perspectiva teve seu início com a chegada de Michael Halliday à Universidade de Sidney, em 1976. Três anos após, com a chegada de Jim Martin e com a contribuição Joan Rothery e Frances Christie, começou-se um estudo acerca da aplicação dos pressupostos da LSF em contextos educacionais.

Os primeiros passos desse estudo consistiram na análise e categorização das produções textuais de alunos. Tal análise/categorização estava pautada em dois pares de princípios: 1) léxico-gramaticais; e 2) semântico-discursivo.

A partir desse trabalho inicial, os pesquisadores detectaram:

- a) predominância de produção de narrativas;
- b) a não sistematização, por parte dos professores, dos gêneros estabelecidos no currículo;
- c) falta de interesse pela prática de escrita extraescolar;
- d) os professores sem critérios bem definidos para avaliação das produções, bem como sem saber claramente estabelecer a progressão curricular.

Decorrente dessa situação, gerou-se um movimento, o *Genre-based Approach*, que, dentre outros, era constituído por Hasan Halliday, Jim Martin e Günther Kress. Esse movimento baseado nos pressupostos da LSF vai propor as seguintes ações com vista a solucionar as problemáticas do âmbito pedagógico quanto ao trabalho com gênero:

1º ciclo: *Negociação de tópico*: processo de negociação entre professores e alunos sobre o assunto a ser objeto de estudo. Nesse estágio, o professor propõe os textos a serem lidos, considerando os gêneros que serão produzidos. Nesta fase, os alunos têm a oportunidade de (des)construir seus conhecimentos acerca do tema escolhido;

2º ciclo: *Desconstrução*: este ciclo tem como função explicitar o processo organizacional do gênero, sua composição, as estruturas linguísticas que são mais pertinentes, ou seja, é a fase do estudo metalinguístico;

3º ciclo: *Construção conjunta*: nesta etapa, os alunos e professores trocaram experiências, a partir do processo de escrita coletivo, no qual os alunos aprendem a fazer resumos, anotações e pesquisar sobre informações importantes para a execução da escrita;

4º ciclo: **Construção independente**: etapa final do processo, no qual os alunos têm a oportunidade de construir seu texto individual. Contudo, não é descartada a possibilidade de consulta ao professor ou aos companheiros após o aluno efetivar o esboço inicial do texto. Também, há a participação dos alunos na revisão e editoração dos textos.

Nova Retórica

Perspectiva de gênero que é oriunda de grupo de pesquisadores formados, principalmente, por americanos e canadenses (Caroline Miller, Charles Bazerman, Aviva Freedman, Anne Freedman, Peter Medway, Richard Coe, Russel Hunt, entre outros). Tal perspectiva é resultante da junção de quatro perspectivas que pesquisam as questões relativas ao conhecimento humano e à linguagem, as quais estão abaixo estabelecidas na figura 2.

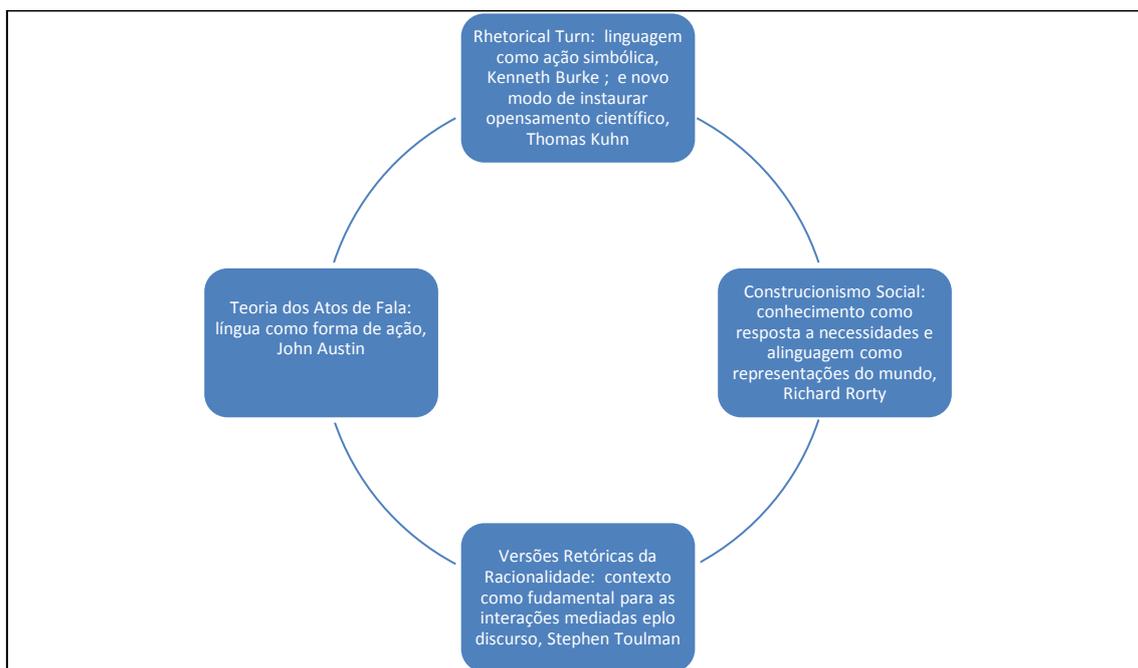


Figura 7 – Campos dos saberes que constituem a concepção de gênero da Nova Retórica.

A concepção de gênero defendida pela *Nova Retórica* tem como princípio basilar a ação simbólica, isto é, defendem que os textos servem para alcançar determinadas ações na dinâmica social. Tal concepção centra-se no contexto e no uso, e não nas formas

linguísticas. Os elementos linguísticos são vistos, na *Nova Retórica*, como parte da resposta que os falantes usam para agir social e discursivamente, por intermédio dos textos. É importante ressaltar que essa corrente buscou nos pressupostos bakhtinianos alguns conceitos (dialogismo, carnavalização, intertextualidades e interação) para dar corpo a suas ideias. Essa perspectiva de estudo dos gêneros não determinou, explicitamente, nenhum modelo de uso dos gêneros no ensino-aprendizagem. Contudo, uma ação pedagógica baseada nessa concepção de gênero é possível.

Escola de Genebra

Essa escola tem, dentre outros, como membros: Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, A. Pasquier, Sylvie Haller. Com o intuito de transformar a realidade pedagógica da parte francesa da Suíça, eles propuseram um processo didático que expressasse a diversidade social e cultural, em detrimento daquilo que era praticado: um ensino-aprendizagem baseado nas categorias e estruturas da língua, sem qualquer reflexo das múltiplas realidades sociais e históricas que essas categorias e estruturas são usadas. Diferentemente ao que ocorria, esta perspectiva defende que textos de caráter mais marcadamente social estivessem em sala de aula, ao contrário do que era praticado, um processo envolto em narrativas “pouco sociais”. Outros fatores de grande relevância para essa proposta é que o processo pedagógico deve levar em consideração o conhecimento prévio dos alunos, bem como a diversidade de capacidades que esses alunos trazem para escola.

A prática didática dos gêneros que esse grupo vai propor está sustentada na Teoria da Enunciação (especialmente, a bakhtiniana) e a Teoria de Aprendizagem, de Vygotski. Obedecendo, então, aos pressupostos bakhtinianos, eles estabelecem os gêneros como um instrumento que medeia as ações discursivas, isto é, os gêneros são maneiras, social e historicamente constituídas, que são usadas para que, através da interação, haja um compartilhamento de todos valores que compõem uma determinada sociedade.

Centrados nos gêneros escritos e nos gêneros orais públicos, que são obrigações fundamentais da escola, já que os demais as práticas extraescolares “ensinam” aos indivíduos, esta concepção determina uma prática baseada em sequências didáticas. Sequências didáticas que têm como objetivo promover os alunos em três grandes

domínios: *capacidades de ação*, *capacidades discursivas* e *capacidades linguístico-textuais*. Tais sequências, para efeitos didáticos, devem agrupar a multiplicidade de gêneros em cinco grupos: *narrar*, *relatar*, *argumentar*, *transmitir conhecimentos*, *regular comportamentos*. Esse agrupamento baseia-se em critérios que contemplam elementos advindos das noções de gênero, tipos de discursos e capacidades de linguagem dominantes, os quais se definem, no quadro 1, que formulamos a partir de Bunzen (2004, p. 12):

Quadro 1 – Categorias das sequências didáticas da concepção de gênero da Escola de Genebra.

<i>Gêneros pertencentes a domínios essenciais de comunicação em nossa sociedade</i>	Cultura literária ficcional, documentação e memorização das ações humanas, discussão de problemas sociais controversos, transmissão e construção de saberes, instruções e prescrições.
<i>Tipologias que já estavam mais ou menos presentes em livros didáticos e guias curriculares</i>	Narrar, relatar, argumentar, expor, descrever ações.
<i>Capacidades de linguagem dominantes implicadas para maestria dos gêneros agrupados</i>	Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil; representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo; sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição; apresentação textual de diferentes formas dos saberes, regulação mútua de comportamentos.

Compilado a partir de Bunzen (2004).

Tais sequências didáticas propostas têm um caráter de unidade de trabalho, haja vista que dispõe de um conjunto de atividades que obedecem a uma sistematização que é configurada por um número limitado de objetivos pedagógicos.

3.1.1 A questão do gênero no livro didático e a hipótese de pesquisa

Das três concepções de gênero acima apresentadas, a da *Escola de Genebra* foi a que teve maior adesão nas escolas brasileiras e isso se deveu, em especial, à adoção, por parte dos livros didáticos de língua portuguesa, à tradição genebrina. Tal fato, realmente é suficiente para que possamos afirmar a supremacia dessa corrente em detrimento das duas outras.

Com efeito, o livro didático tem uma enorme importância ainda hoje no Brasil, mesmo frente a uma série de materiais didáticos outros que as inovações tecnológicas disponibilizam à prática pedagógica. Sem dúvida, o livro ainda é um capítulo à parte da vida educacional brasileira.

A história do livro didático está intimamente ligada ao processo de democratização da educação formal. Educação essa que apenas no século passado passou a ser vista como uma medida necessária para o alcance do desenvolvimento econômico do país.

Segundo Batista (2003), não obstante os primeiros movimentos para que o livro didático torne-se uma política de Estado foram dados na década de trinta do século passado, foi apenas na década de sessenta, mais precisamente em 1966, que o livro didático notabilizou-se como uma prática que pautava a democratização do ensino. Tal processo ter se dado no início do período ditatorial, que se iniciou em 1964 e findou-se em 1985, não é por acaso, pois gerar uma pauta única de discurso educacional é um dos elementos definidores de qualquer ditadura. Ainda segundo Batista (ibid), nessa época, os livros didáticos, assim, passaram, por intermédio dos textos que traziam, pela concepção de língua que estabeleciam, pela metodologia que empregavam, enfim por tudo que envolvia a sua ação de ensino-aprendizagem, a ser um instrumento de construção de visão de mundo, uma visão de mundo que se enquadrava em tudo com o paradigma de quem detinha o poder.

Até que se findasse o período de regime ditatorial-militar, mudanças relevantes não se deram quanto aos pressupostos que delineavam a concepção de ensino. Efetivamente, foi apenas com o início do período de redemocratização que se configuraram as mudanças substanciais no livro didático, as quais estavam a reboque das grandes mudanças no processo de concepção de língua e de ensino-aprendizagem.

Se, em 1985, deu-se um novo passo no processo que envolvia a escolha, formatação e distribuição do livro didático, foi apenas em 1997, que os livros didáticos sofreram sua maior modificação quanto aos seus procedimentos didático-metodológicos. A implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) configurou-se como o descortinar de um novo modo de perceber a prática educativa. Afinal, ao contrário do que propunham os paradigmas que vigoraram durante o período militar, nos quais o objetivo da prática pedagógica era o cumprimento de regras, ou seja, na capacidade do indivíduo- aluno de seguir as regras da gramática, as normas da produção de texto, bem como os ditames de leitura, a qual tinha no texto o seu sentido pronto, sem que o leitor tivesse algo para construir em termos de sentido, os PCNs propõem outra visão de mundo e de indivíduo.

Os PCNs, sem dúvida, são a mais substancial virada da prática pedagógica que a educação brasileira já teve. Pautados nos avanços propostos pelas pesquisas forjadas pelos centros universitários, um paradigma bastante diferenciado daquele prático até então se dará. O foco dos PCNs é uma ação pedagógica voltada para construção da autonomia, criticidade do aprendiz. E é nesse viés de indivíduo a ser configurado pela escola que se estabelece uma nova concepção de língua.

A concepção que os PCNs vão tomar como modelo de língua nada tem a ver com o paradigma que vigorava desde os primórdios do ensino-aprendizagem no Brasil, qual seja: a gramática normativa como paradigma de língua, como mecanismo único de adequação de prática da língua. Ao contrário disso, os PCNs vão estabelecer a língua como algo inacabado, sempre a mudar, estando a ser condicionado por fatores sociais e históricos. A gramática, assim, deixa de ser o foco da prática do ensino de língua, pois ela deve estar a serviço das pretensões do falante, e não o contrário.

A concepção de língua, dessa forma, que os PCNs propõem é marcadamente conectada com a concepção de língua da Teoria da Enunciação, de Bakhtin. Para Bakhtin, a língua é vista como algo que tem seu fundamento primeiro no social e, por conseguinte, pelos determinantes históricos que moldam sua estrutura. Assim, a língua sempre *inacabada*, pois a realidade que a forja sempre a mudar.

A língua a ser ensinada está em conexão plena com a realidade concreta dos falantes, trazendo em si mesma os conflitos sociais, bem como sendo objeto pelo qual os conflitos se dão. A língua, assim, traz e faz acontecer as vozes sociais que compõem a

tessitura de uma determinada sociedade. O conceito de vozes sociais é base de toda a teoria bakhtiniana de língua, pois é a partir disso que Bakhtin lança a natureza última de todo processo de interação, o dialogismo:

(...) a natureza dialógica da linguagem é um conceito que desempenha papel fundamental no conjunto das obras de Mikhail Bakhtin, funcionando como célula geradora dos diversos aspectos que singularizam e mantêm vivo o pensamento desse produtivo teórico (BRAIT, 1994, p. 11)

A natureza constitutiva da língua é, sem dúvida, para o autor russo, a heterogeneidade, sua incapacidade de dar-se a não ser por intermédio da relação entre um “eu” e um “outro”. Ou seja, só há língua na relação interpessoal que, em última instância, retoma e refrata, em cada enunciação, enunciados já ditos e prenunciam enunciados por vir. O sentido de um enunciado, assim, nunca está apenas em si mesmo, mas também no conjunto de enunciados que o precedeu.

Contudo, como nos aponta Machado (2007), Bakhtin não estabeleceu, de fato, uma teoria acabada, sistematizada acerca do texto, mas ao fazer uma incursão nos meandros dos modos pelos quais se dão as combinações das formas discursivas, ele deixou sua contribuição para os estudos da textualidade. E é no vínculo entre a noção dialógica e sua não inclusão no plano do linguístico que emerge a relevância dos gêneros, haja vista que vão ser eles e por eles que se dará a concretização da língua:

O enunciado é unidade concreta do texto; uma unidade resultante das combinações dos gêneros discursivos – formas específicas de usos das variedades virtuais de uma língua. Assim, a noção de textualidade que vemos esboçada na teoria bakhtiniana do enunciado não se desvincula da noção de gêneros discursivos; pelo contrário, se os enunciados são o elo na cadeia da comunicação verbal, os gêneros certamente são as correias que mobilizam o fluxo das relações dialógicas (MACHADO, 2007, p. 203).

A noção de gênero proposta por Bakhtin confronta-se com proposta tão largamente difundida por Aristóteles. Ao contrário do filósofo grego, Bakhtin vai basear sua classificação de gênero no dialogismo, que, segundo ele, envolve toda e qualquer situação de interação, e não na tipificação das espécies de gêneros, como fazia Aristóteles. Depondo contra a concepção grega está a prosa comunicativa, que não é abarcada nessa formulação. Para Bakhtin, é justamente na prosa comunicativa cotidiana que estão os

exemplos mais evidentes da multiplicidade de vozes sociais. A prosa, diferentemente do que ocorre com a dimensão poética (sobretudo a de essência clássica), não é marcada pela fixidez, pela hierarquia e pela noção de purismo (Cf. Machado, 2007). Ciente, no entanto, que os textos enquadrados em prosa, em seu conjunto, não são plenamente destituídos de fixidez e prestígio social, Bakhtin os dividiu em dois grupos: os primários e os secundários. Os primários são aqueles que estão dentro da esfera cotidiana, enquanto os secundários estão vinculados a modos relativamente tipificados de discursos escritos que se vinculam a sistemas específicos de organização cultural.

Os PCNs trazem uma perspectiva de gênero pautada na Escola de Genebra, o que é um dado de coerência, uma vez que os princípios da enunciação de caráter bakhtiniano estão, como afirmamos acima, na base da noção de linguagem deste documento de orientações pedagógicas. E isso fez com que os livros didáticos buscassem se adequar a essas concepções de linguagem e gênero.

Contudo, entre busca de adoção teórica e prática efetiva de tal pressuposto nem sempre há uma verdadeira coerência, decidimos aferir como uma coleção, *Português: linguagens* (Cochar e Magalhães, 2012), relaciona-se com os pressupostos bakhtinianos e o processo de leitura dos textos que são objeto de nossa pesquisa, os multimodais. Esta escolha deu-se sobre essa coleção por dois motivos, sendo um motivo consequência do outro: 1) por essa coleção estar entre os mais solicitados pelos professores das escolas públicas; 2) e por ser esta coleção a que é adotada na escola que fizemos a pesquisa de confirmação de nossa hipótese.

Essa aferição não teve um simples caráter exploratório do livro didático, do modo como ele relaciona a multimodalidade e a prática de leitura, ela serviu também para verificarmos como os alunos de uma escola pública de Recife³ se posicionam frente a esse tipo de texto.

³ A escola que foi objeto de nossa pesquisa foi a Escola Estadual Senador Novaes Filho, que se localiza no bairro da Várzea. Tal bairro tem passado na última década por um forte processo de gentrificação. Contudo, ainda há áreas de pobreza extrema, como a comunidade da Beira Rio, comunidade ribeirinha que fica às margens do Rio Capibaribe.

Essa escola, que existe há acerca de trinta anos, já teve períodos de grandes problemas de violência (por exemplo, há cerca de 10 anos um policial, que fazia parte da patrulha escolar, foi morto no interior da escola). Atualmente, a ocorrência de ações criminosas não faz mais parte da realidade da escola. Entretanto,

Figura 8 – Proposta de leitura de texto multimodal do livro Português: Linguagens

outro tipo de violência se faz presente, o bullying. A escola, juntamente com a GRE-Recife/Sul (Gerência Regional da qual a escola faz parte), foi alvo, em 2013, de uma investigação do ministério público, por conta de uma ação de bullying que resultou em grandes prejuízos ao aluno que estava sendo submetido a esse comportamento.

Funcionando em três turnos, a escola conta com cerca de 1500 alunos, o que, segundo critérios da Secretária de Educação de Pernambuco, é considerada uma escola de médio porte. O turno da manhã é o que apresenta maior densidade da relação sala/nº de alunos, bem como é também nesse turno que há a maior quantidade de alunos enquadrados na faixa de adequação de idade versus nível escolar. E foi nesse turno que coletamos nossos dados de pesquisa.

CAPÍTULO 2

O selo do amor

Poderias expressar amor de diferentes formas: com as mãos, com o olhar, com as palavras. Mas talvez nenhuma delas se compare ao beijo.
O beijo da mãe que amamenta, o beijo do filho que vai dormir, o beijo dos amantes de um amor impossível, o primeiro beijo de um coração louco e apaixonado!

Observe este painel, constituído de duas esculturas e duas pinturas:

Marta de Saavedra, Paris



Eros e Psique, de Antonio Canova, concluída por Adamo Tadolini em 1824.

Alaino de Basso-Strada de Lyon, França



O Beijo (1880-81), de Auguste Rodin.

Marschallhaus, Dink



O Beijo (1893), de Edward Munch.

Galerie Lippa, Galeria Behringer, Paris, França



O Beijo (1907-8), de Gustav Klimt.

90

Livro

Figura 9 – Exercícios de compreensão/interpretação do texto multimodal (figura 8).

3 O de duas esculturas, porém, por observação, a parte de diferentes linguagens, comêcia, e de Rodin, pode ser visto pelo mesmo sistema de linguagens, pois, ambos não fazem uma conexão que possa ser estabelecida formal.

1. As obras foram produzidas por artistas que viveram nos séculos XIX e XX. O que elas têm em comum? As obras são da mesma época, ambas retratam o beijo.

2. Observe e compare as duas esculturas.

a) Qual delas ainda está presa a temas clássicos, da mitologia grega? A obra de Rodin.

b) Qual apresenta maior realismo, tanto na abordagem do tema homem e mulher quanto na definição dos músculos do corpo das figuras? A obra de Rodin.

c) Qual delas pode ser vista pelo observador sob maior número de ângulos?

d) Qual delas explora mais os efeitos de sombra e luz sobre os corpos dos amantes?

3. Compare a base das duas esculturas e note que a base da obra de Rodin está propositalmente inacabada, evidenciando o rústico bloco de pedra do qual a obra nasceu. Que sentidos novos esse dado acrescenta à escultura? Por um lado, a figura dos amantes, ligada ao plano onde estão os corpos, dá a impressão de estar presa ao bloco de pedra. Por outro, permite observar a presença de uma base para a obra.

4. Agora compare as duas pinturas. Que semelhança ou diferença há entre elas, considerando-se:

a) a posição da mulher em relação ao corpo do homem? Que relação existe entre essa posição e a situação que os amantes estão vivendo? Em ambas as pinturas, a mulher está a esquerda do homem, o lado da cabeça do espectador. Isso indica que os amantes estão se beijando.

b) a definição do rosto dos amantes?

c) a vivacidade das cores ou as sombras? Na obra de Rodin, os rostos dos amantes, apesar de serem bem definidos, parecem estar em uma penumbra. Já na obra de Klimt, os rostos dos amantes são bem iluminados, com cores vivas.

5. Observe os elementos que compõem a pintura de Klimt: as flores, a seleção de cores, as formas geométricas, as partes do corpo dos amantes que estão à mostra, os olhos da personagem feminina, etc.

a) Que efeito visual resulta da projeção do manto sobre as flores?

b) Levante hipóteses: Que relação pode haver entre a explosão de cores do quadro e a situação vivida pelos amantes? A explosão de cores sugere uma situação de paixão e amor.

c) O que os olhos e as feições da mulher amada expressam? Os olhos e as feições da mulher expressam uma expressão de amor e paixão.

6. Depois de ler o boxe “O beijo na boca e seus significados”, responda: Em nossa cultura ocidental e contemporânea, o que o beijo expressa? Expressa amor, carinho, desejo.

7. Essas quatro obras foram criadas há um século ou mais e, na época, provocaram escândalo entre o público.

a) Hoje, como você vê essas obras? Elas continuam causando impacto? Por quê?

b) Atualmente, com o hábito de ficar entre os jovens, você acha que o beijo perdeu um pouco de seu caráter mágico e romântico? Por quê?

5 Acesse o jogo *O beijo e a arte*, a fim de conhecer outros objetos artísticos que tematizaram o beijo, desenvolver habilidades de leitura e estabelecer relações entre eles e os gêneros.

Números do beijo

Um beijo movimenta 29 músculos: 12 dos lábios e 17 da língua. As pulsações cardíacas durante o beijo saltam de 70 para 140 por minuto. Com um único beijo, uma pessoa pode queimar de 3 a 12 calorias, dependendo da intensidade.

O beijo na boca e seus significados

O beijo na boca já cumpriu e vem cumprindo diferentes papéis na história da humanidade. Na Grécia antiga, por exemplo, era uma forma comum de expressar carinho usada entre pais e filhos, como ainda ocorre hoje nas famílias americanas. Entre os persas e os romanos antigos, cumpria o papel de mostrar reverência aos homens de prestígio social. Nos casamentos escoceses, depois de concluída a cerimônia, era o padre quem beijava os lábios da noiva como forma de abençoar a união do casal.

Veja como já na Bíblia, no livro *Cântico dos cânticos*, o homem descrevia o beijo da mulher amada:

Teus lábios, minha noiva, destilam néctar;
em tua língua há mel e leite.
Tuas vestes têm a fragância do Líbano.

(4,11)

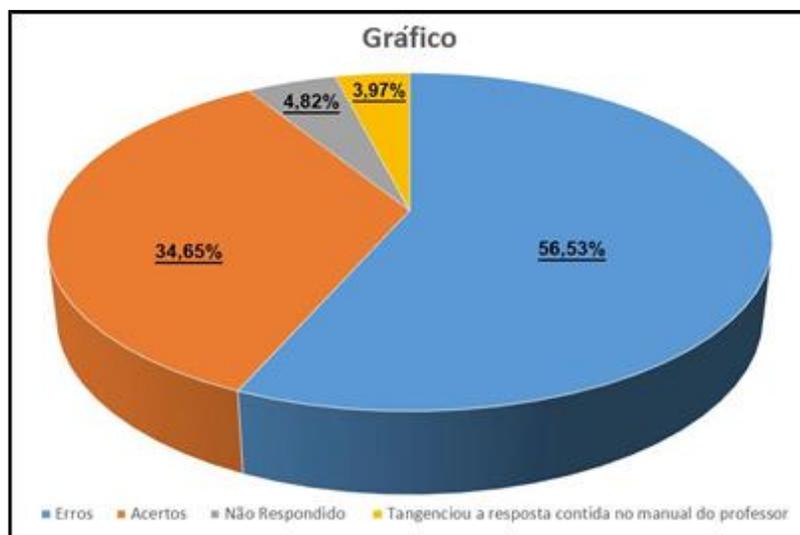
91

A atividade de leitura acima foi respondida por 32 alunos, do 9º ano do Ensino Fundamental. A tabela abaixo demonstra os dados que obtivemos, que foram aferidos na relação entre as respostas dos alunos e as respostas que o Manual do Professor contém.

Tabela 1 – Dados da pesquisa

ATIVIDADE	ACERTOS	TANGENCIA A RESPOSTA CONTIDA NO MANUAL DO PROFESSOR	ERROS	NÃO RESPONDEU
1ª Questão	20	6	5	1
2ª Questão	A	27		1
	B	28		1
	C	NÃO HÁ RESPOSTA NO MANUAL DO PROFESSOR		
	D	9	20	3
3ª Questão			31	1
4ª Questão	A		32	
	B		32	
	C		23	3
5ª Questão	A		32	
	B	14	8	7
	C	18		10

Gráfico 1 – Os dados obtidos em termos percentuais



Dados resultantes da aplicação da aplicação das atividades do livro Português: Linguagens (2012).

Iniciamos esta pesquisa trabalhando com a seguinte hipótese:

Os alunos não eram proficientes na leitura de textos multimodais, e, por conseguinte, não eram capazes de produzir textos imagéticos com um eficiente plano argumentativo.

Tais percentuais de acerto, apresentados pelos alunos, corroboraram nossa hipótese inicial, bem como servem para exemplificar o padrão de leitura que os livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro didático possuem. O trabalho com imagem proposto nessa atividade do livro *Português: Linguagens* são muito frágeis em seus propósitos. Com efeito, à luz dos princípios bakhtinianos, que têm o dialogismo como grande marco definidor, isso não se dá com o processo de leitura acima apresentado.

De fato, não podemos acreditar que haja diálogo, num processo de leitura que se inicie com um texto motivador, que muito mais que motivar, simplesmente já determina substancialmente que construção de sentido o aluno deve dar à leitura que vai realizar. Isso, por si só, é uma ruptura com uma prática de leitura que deveria ser *dialógica*, pois assim o Manual do Professor (anexo 1, 2 e 3) explicita que se estabelece a prática de leitura da coleção. Ou seja, a prática de leitura proposta, já em seu texto motivador, não aponta para uma concepção de leitura que seja “um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato de leitura (LEFFA, 1999).” Mas além desse equívoco inicial, constatamos que o conjunto de atividades de compreensão/interpretação propostas segue o mesmo caminho de imposição de construção de sentido, e não de uma leitura que, a partir das “pistas” deixadas pelo autor para que o leitor (à luz de suas experiências sociais, culturas, subjetivas) “converse” com o texto e construa um sentido para o que lê.

Outro ponto a ressaltar é que os acertos dos alunos em algumas proposições nada têm de efetivo diálogo com o texto, mas, sim, com o exercício de percepção visual, isto é, com sua capacidade reconhecer na figura o que lá está. Para exemplificar o que estamos querendo dizer percebamos a questão 2 (letra b):

Qual apresenta maior realismo, tanto na abordagem do tema homem e mulher quanto na definição dos músculos do corpo das figuras?

Não há o que refletir sobre a imagem para responder tal questão, com um simples “golpe de vista” é possível definir o que se pede, ou seja, essa questão trabalha com uma superficialidade da leitura, simplesmente requerendo as informações explícitas do texto multimodal. E pior: determinar no comando da atividade, a compreensão/interpretação que leitor deve estabelecer, quebrando um dos princípios básicos da natureza dos textos artísticos, a polissemia. É o que o autor do livro didático acha, e ponto final.

As questões que se referem aos elementos constitutivos do desenvolvimento do ponto de vista dos autores das obras de arte/textos multimodais são as questões que os alunos demonstram maior incapacidade de diálogo, o que justifica cabalmente nossa hipótese de pesquisa. Verdadeiramente, os alunos demonstram não ter a menor capacidade de entender a sintaxe da gramática do visual, isto é, são incapazes de ver a importância da sombra, do ângulo e outros elementos fundamentais para o processo argumentativo (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006).

Assim, quando, na 7ª questão, o autor do livro didático propõe-se, finalmente, chamar o aluno para um diálogo, apenas um monólogo é possível, pois os alunos já foram tutelados na sua construção de sentido frente às obras apresentadas.

4 ARGUMENTAÇÃO ESCOLAR: VERBAL E MULTIMODAL

A força argumentativa que as imagens conseguem ter na vida social que nos circundam pode ser percebida de várias formas. Força que circunda a ambiência escolar, mas não a tem penetrado efetivamente, pois sempre de uma forma titubeante têm as imagens sua inserção nas práticas escolares. Sem dúvida, o modo inadequado como as

imagens têm sido introduzidas em sala de aula, muito tem a ver com o que discutimos no capítulo anterior: num exercício ideológico sobre o (pseudo)poder da linguagem verbal.

Esse exercício ideológico é lastreado não numa crença sem fundamento, oriundo do senso comum, mas, sim, nas concepções desenvolvidas, em níveis diferentes, por pesquisadores, os quais defendem que a língua(gem) é superior à imagem, pois a imagem seria incapaz de ter uma autonomia efetiva. Tal concepção é denominada por Santaella como uma postura logocêntrica:

Será que as imagens podem ter um significado diretamente como signos visuais ou o significado da imagem só se origina pela mediação da linguagem? Enquanto a semiótica na era do logocentrismo acentua a dependência linguística da imagem, trabalhos de orientação mais recentes relacionados a resultados da teoria cognitiva têm salientado a autonomia semiótica da semiose verbal (SANTAELLA, 1997, p. 45).

Postura logocêntrica que é largamente exercitada no ambiente escolar, e que assume um viés ainda mais radical quando da abordagem do que seja a argumentação. De fato, a escola, dentro de seu caráter logocêntrico, omite-se do ensino e aprendizagem do processo argumentativo imagético e prática uma argumentação verbal restritiva, uma vez que, na sala de aula, nem todas as interações verbais têm natureza argumentativa, apenas algumas formas textuais se enquadrem nesse desempenho comunicativo. Ou seja, a prática escolar se opõe ao que Ducrot estabelece:

As pesquisas concernentes à argumentação que J.C. Anscombe e eu temos desenvolvido visam a mostrar que ela nem sempre é acrescentada às possibilidades semântico-pragmáticas inscritas na língua: ocorre, ao contrário, que, para descrever determinada expressão, construção ou torneio, faz-se preciso indicar as restrições argumentativas que ela impõe aos enunciados em que aparece (DUCROT, 1987, p. 139).

Para Ducrot, não há a possibilidade de haver prática discursiva sem que ela esteja sob a dimensão da argumentação. A argumentação é entendida, por ele, como uma propriedade da língua, e não como uma questão da estrutura textual, de uma mera questão tipológica.

Koch (2011) defende essa concepção de Ducrot. Ela chama a atenção que já não é mais possível se negar, depois da “virada pragmática”, uma postura de não aceitação de que a argumentação é elemento constitutivo da língua. Passo inicial para essa evidência, a autora diz ter sido dada pelos trabalhos de John Austin e Searle que, através de suas posições teóricas estabeleceram que a língua é o meio de agir no mundo. Ação que se determina por intermédio da relação entre locutor e alocutário. E tal relação comunicativa é constituída de dois movimentos interdependentes: os atos ilocucionários, nos quais se veiculam a “força” pela qual o texto é produzido; e os atos perlocucinários, os quais apontam para intencionalidade que se dá na materialidade da língua.

Nesse processo de reconhecimento da dimensão pragmática do fenômeno linguístico, as pesquisas passam a se centrar no discurso. E dentre as muitas propostas que surgiram está a construção de uma macrossintaxe do discurso, que seria a ponte que ligaria os estudos referentes à pragmática interativa e à descrição linguística. Ponto fulcral para esse empreendimento seria o estabelecimento dos processos pelos quais se dão a intencionalidade e os níveis de significado.

Muitos desdobramentos houve a partir dos empreendimentos que, sucintamente, acima relatamos acerca da inserção da pragmática na agenda dos estudos acerca do fenômeno linguísticos e, por conseguinte, pela busca da “essência” do processo argumentativo – quer sob os pressupostos da Semântica Argumentativa, quer pela perspectiva da Análise do Discurso, quer sob a perspectiva da Teoria do Texto.

Contudo, pouco se tem abalado a firmeza da prática do ensino e aprendizagem da língua em trabalhar numa perspectiva bastante estreita em relação ao conceito de argumentação. De fato, o peso da tradição é o argumento que pesa na prática pedagógica. E a maior das tradições está na concepção da argumentação que, sob o termo Retórica, esteve no nascedouro das práticas iniciais da educação formal.

A Retórica, raiz do que hoje chamamos de argumentação, surgiu na Antiga Grécia. Esse procedimento social e linguístico tinha por finalidade alcançar a persuasão, tendo sobretudo o objetivo do debate político, ou seja, estava firmemente ligado ao discurso oral. Tal discursividade estava calcada no encadeamento de três componentes: *ethos*, *pathos* e *logos*. Essa tradição teve longa duração, embora tendo perdido um tanto de sua força como elemento de constituição dos fatos científicos após o surgimento do racionalismo (Cf. XAVIER, 2011).

Segundo Plantin (2008), o que restou do vigor da argumentação que o projeto racionalista não conseguiu aniquilar foi obscurecido, no final do século XIX, quando do surgimento do Positivismo. Com efeito, foi devido a esse paradigma epistemológico que argumentação, por não obedecer a tais ditames cientificistas, caiu em absoluto descrédito. Some-se a isso, o fato de que, na França, à época, polo difusor de ideais e ideias, inclusive para o Brasil, em sua reforma de regime, na adoção do sistema político republicano, baniu de vez a argumentação como disciplina das escolas e das universidades. Banimento esse que, além de seu caráter epistemológico, tinha sua interface política, haja vista que argumentação era uma das bases da educação que a Igreja desenvolvia. Igreja que estava em íntima ligação com o regime político monárquico, regime que estava sendo aniquilado, como tudo que o dava suporte.

O revigoramento da argumentação deu-se, em meados do século passado, com o surgimento da obra *Tratado de Argumentação*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca, em 1958. Essa obra lança uma perspectiva de necessidade da argumentação como um mecanismo de solução para problemas da ordem da aceitabilidade de certos aspectos das ciências humanas, bem como de outras dimensões do conhecimento, pois ao contrário das ciências exatas e naturais, nem todos os paradigmas do conhecimento têm o recurso da prova e da experimentação como elemento comprobatório de suas proposições:

Com efeito, conquanto não passe pela cabeça de ninguém negar que o poder de deliberar e de argumentar seja um sinal distintivo do ser racional, faz três séculos que o estudo dos meios de prova utilizados para obter a adesão foi completamente descurado pelos lógicos e teóricos do conhecimento. Esse fato deveu-se ao que há de não-coercitivo nos argumentos que vêm ao apoio de uma tese. A própria natureza da deliberação e da argumentação se opõe à necessidade e à evidência, pois não se argumenta contra a evidência. O campo da argumentação é do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que este último escapa às certezas do cálculo (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 1).

Perelman e Olbrechts-Tyteca, neste tratado, segundo Plantin (2008), a retórica sai da seara da oralidade para a da escrita. Busca-se estabelecer, por intermédio do processo dialético, mecanismo de solução de impasses no campo das ideias, as quais na contemporaneidade se dão, sobretudo, no plano da escrita.

Fundamental, também, para a retomada da importância da argumentação foi o já citado Ducrot. Com seus conceitos de argumentação, o autor fez com que ela ganhasse

um novo estatuto de relevância no plano acadêmico dos estudos linguísticos. (Cf. PLATIN, 2008).

De fato, Ducrot traz uma nova postura interpretativa do que seja a argumentação, ao tirar o cerne da questão argumentativa da esfera lógica, psicológica e sociológica e colocá-la como objeto efetivamente da linguística, haja vista que ela estabelece a argumentação como um mecanismo de operação da língua. Tal passagem obedeceu a etapas, as quais tiveram seus dois primeiros momentos inscritos na forma da *teoria padrão* e na *teoria dos topoi*. A forma da teoria padrão foi superada porque ela não conseguia solucionar, além da questão relativa à descrição das expressões argumentativas (o que a teoria se propunha) e o fato de duplas de frases com iguais operadores argumentativos conduzirem a conclusões diferentes, bem como o problema de duplas de frases com operadores argumentativos diferentes possibilitarem uma mesma conclusão. Assim, a teoria dos *topoi* surge, estabelecendo o princípio de que está no enunciado o fator determinante para diferentes conclusões de uma mesma frase. Outra questão relevante para a diferenciação entre a primeira e a segunda fase das teorias de Ducrot é a introdução do sujeito da enunciação na participação das conclusões do processo argumentativo (Cf. CAMPOS, 2007).

Com o surgimento de novas formas textuais, propiciadas pelo aparecimento das novas tecnologias, tem havido a busca por se verificar como se dá o processo retórico, argumentativo, nesses textos. Os textos digitais têm provocado os pesquisadores da linguagem, solicitando que se articulem princípios que dê conta do dinamismo linguístico-virtual. Assim, surge do conceito de comunidade digital, um novo campo de investigação, sob o questionamento que vai dar sequência ao estudo da retórica, a retórica digital.

Essa retórica emergente, não obstante tenha surgido há algumas poucas décadas, já tem propiciado trabalhos bastante frutíferos, como os de Miller, que estabelece a retórica digital como:

A tecnologia, assim como a retórica, pode tanto nos empurrar quanto nos puxar. Não só “os artefatos possuem política”, como afirmou Landgon Winner (1980), mas eles também possuem retórica. Por um lado, a tecnologia nos “empurra” ou nos manipula ao requerer que façamos certas coisas e de certas

maneiras. Nossas tecnologias comunicativas nos “empurram”, nos impelem a mandar mensagens SMS com não mais de 160 caracteres ou ainda a acessar linearmente, em uma única direção, um ponto do texto na tela do computador ou de uma fita magnética. Um catálogo de fichas da biblioteca (lembra-se delas?) requer que procuremos uma informação usando uma única estratégia de busca por vez. Por outro lado, a tecnologia nos “puxa”, ou nos auxilia a satisfazer nossas demandas, ao reconfirmar e reforçar nossas inclinações e propensões (2012, p. 16)

Enfim, tudo que fazemos é argumentar – quer através das palavras ou das imagens. Defendemos que não linguagem sem que haja argumentação. Essa postura contraria Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), que dizem não se fazer necessário argumentar frente a evidências, o que discordamos. Pois, as evidências nada mais são que recursos ideologicamente construídos para encobrir as ideologias que as forjam. E as evidências que recobrem a manutenção da noção de argumentação baseada, unicamente, na relação dissertação-argumentação estão na tentativa de mascarar a inserção de ideologias das minorias, as quais se fazem argumentar nos textos configurados como multimodais. O que se reflete na necessidade definitiva de inserção dos multiletramentos no ambiente escolar.

4.1 MULTILETRAMENTOS E A MULTIPLICIDADE ARGUMENTATIVA

Xavier (2013) esclarece a condição pela qual a língua deve ser entendida perante o advento das formas textuais que o avanço tecnológico fez surgir. Para o autor, a língua deve ser vista como uma tecnologia cognitiva que, clivada por objetos semióticos não verbais, instaura as condições de surgimento de novas maneiras de enunciar. A língua, e só ela, é capaz de dar sentido às percepções que as experiências cotidianas nos imprimem, sendo o mecanismo de estruturação da racionalidade, assim apenas através da linguagem

verbal conseguimos, dentre tantas outras coisas, planejar e executar o surgimento das outras linguagens. Linguagens que se amalgamam permitindo a facilitação da consecução das práticas sociais. A língua, dessa forma, proporciona o surgimento de novas linguagens e por essas mesmas linguagens é transformada.

Assim, ele estabelece que, embora a segmentação das múltiplas dimensões da vida seja tradição secular na prática pedagógica, pois dessa forma mais didatizado torna-se os objetos do conhecimento, devemos estar atentos à interface desse procedimento, a síntese. Afinal, na síntese está a experiência concreta, o contexto efetivo pelo qual as coisas se realizam. E parte substancial dessa experiência analítico-sintética que deve ser a prática pedagógica está a constituição do sentido do saber aprender ou aprender a saber, ou seja, do ser capaz de a partir do experienciado em sala de aula, construir sentidos sobre o que é vivido na vida para além da ambiência escolar. Mas para que isso de fato ocorra, a prática pedagógica tem que ter uma postura de comprometimento com análise/síntese de toda a realidade, e não de uma parte dela. Tudo deve ser objeto de interesse do docente, do discente, da prática pedagógica. No tocante ao ensino aprendizagem da língua, isso se reflete na inserção de textos que expressem todas as vivências linguístico-culturais, isto é, os falares dos alunos, suas realidades linguístico-textuais devem ser contempladas nesse processo, bem como as realidades textual-discursivas de outras comunidades, pois só assim haverá a possibilidade de entendimento das diferenças e pelas diferenças. Ou seja, defende o autor, defendemos nós, uma prática pedagógica pautada nos multiletramentos.

O conceito de multiletramentos, segundo Rojo e Moura (2012), foi resultante de uma posição tomada, em 1996, por um grupo de estudiosos de Londres que propunham uma pedagogia sedimentada na valorização das múltiplas realidades culturais e, conseqüentemente, nas expressões textuais pelas quais essas culturais constroem seu dizer. Daí que as autoras chamam-nos atenção para a distinção que há entre as noções de letramento e multiletramentos: enquanto o conceito de letramento está fincado nos aspectos que tangem à escrita, o de multiletramento baseia-se em fatores que envolvem o plano das manifestações culturais, o que necessariamente não se vincula ao plano do escrito. Com efeito, grande parte do que culturalmente é concebido atualmente não se expressa na linguagem verbal nem em suportes tradicionais (livro, jornal, revista etc.), mas via meios digitais. E é justamente na democratização que esses meios proporcionam que está o estímulo para inovações de expressões linguísticas variadas:

A digitalização das informações foi uma das responsáveis pela possibilidade do amálgama de linguagens podemos notadamente constatar nos computadores, *tablets* e telefones celulares fartamente distribuídos pelas diversas esferas sociais, inclusive escolas e universidades. Já são mais de 82 milhões de brasileiros e cerca de 2 bilhões de usuários no mundo a navegar pela internet. As pessoas utilizam-se para diversos fins como interação à distância (por meio de e-mails, sites de relacionamento, chats, blogs, microblogs, webconferências, etc.), pesquisa, compra de produtos e/ou serviços, formação profissional em instituições educacionais, entre outros usos (XAVIER, 2013, p. 302).

A escola não se pode negar a entender e praticar a forma como, segundo Xavier (2013) nos indica, cerca de 82 milhões de brasileiros usam a linguagem, pensam, enfim suas formas de compreenderem a língua(gem) e o mundo. Formas linguísticas que estão amplamente conectadas com a imagem. De fato, as linguagens que brotam nesses meios digitais são ancoradas largamente nas imagens. Assim, parte substancial de seu entendimento centra-se no domínio dos códigos das imagens que elas veiculam.

A prática escolar tem como obrigação dotar os alunos na competência de ler e produzir tais códigos imagéticos que, tal como qualquer outro código, estão lastreado em uma construção histórica e socialmente estabelecida. E por esse caráter sistemático é possível torná-lo objeto de ensino e aprendizagem, como nos aponta Dondis:

Em parte devido à separação, na esfera do visual, entre arte e ofício, e em parte devido às limitações de talento para o desenho, grande parte da comunicação visual foi deixada ao sabor da intuição e do acaso. Como não se fez nenhuma tentativa de analisá-la ou defini-la em termos da estrutura do modo visual, nenhum método de aplicação pode ser obtido. Na verdade, essa é uma esfera em que o sistema educacional se move com lentidão monolítica, persistindo ainda uma ênfase no modo verbal, que exclui o restante da sensibilidade humana, e pouco ou nada se preocupando com o caráter esmagadoramente visual da experiência de aprendizagem da criança. Até mesmo a utilização de uma abordagem visual do ensino carece de rigor e objetivos bem definidos. Em muitos casos, os alunos são bombardeados com recursos visuais – diapositivos, filmes, *slides*, projeções audiovisuais –, mas trata-se de apresentações que reforçam sua experiência passiva de consumidores de televisão. Os recursos de comunicação que vêm sendo produzidos e usados com fins pedagógicos são apresentados com critérios muito deficientes para a avaliação e a compreensão dos efeitos que produzem ([1973] 2007, 16-17).

Dondis, no trecho acima, explicita algo que perdura até hoje: um “desprezo” na ambiência escolar ao que é relativo ao visual. Embora nas séries iniciais haja uma prática

mais acentuada do visual, essa prática é fincada no espontaneísmo, numa completa falta de sistematização. Assim, muitas vezes, os professores solicitam que os educandos desenhem ou leiam imagens, sem que por trás dessas atividades estejam objetivos precisos ou sem que qualquer tipo de instrução para realização dessas atividades seja posto.

Tal assertiva de Dondis está dentro de um pensamento acerca do qual nada se tinha ainda da força do mundo digital, pois, como já explicitamos, formulada no início da década de setenta do século passado. Dessa forma, se pensarmos na dinâmica que se processa nos tempos correntes, a reflexão do autor torna-se ainda mais condizente.

Kress e van Leuween (2006) também têm chamado atenção para esse fato. Os autores dizem que a escola tem visto, quando muito, as imagens como mero ilustrador para os textos verbais. Eles dizem que apenas nas séries iniciais as imagens ocupam um lugar privilegiado no processo de ensino e aprendizagem, mas esse uso é realizado de maneira bastante assistemática, sem qualquer objetivo real, ou melhor, o único objetivo é entreter as crianças, no espaço escolar, enquanto elas ainda não dominam o que de fato tem “real importância”, a escrita. Quando isso acontece, paulatinamente as imagens vão desaparecendo do ambiente escolar. Caso algum gênero produzido tenha uma imagem em sua composição, o professor/ a professora simplesmente o desconsidera, dando relevância ao plano escrito, que é inevitavelmente o único objeto de correção, de avaliação. Nas séries mais adiantadas, ainda segundo Kress e van Leeuwen, as imagens só aparecem na forma de alguma tabela, gráfico, um mapa ou imagem histórica, que nunca é objeto de análise, de reflexão.

Santaella (2012) também chama atenção para a necessidade de uma expansão do conceito de leitura que inclua a leitura de imagens. Leitura esse que perpassa pelo domínio dos códigos pelos quais essa semiose se estabelece:

Alega-se que não são equivocadas as generalizações da ideia de “leitura”, que só contêm alusões metafóricas a processos que guardam pouca ou nenhuma relação com a prática de decifração letrada que a verdadeira leitura supõe. Entretanto – e aqui vai meu argumento –, desde os livros ilustrados e, depois, com jornais e revistas, o ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, entre o texto, a foto e a legenda, entre o tamanho dos tipos gráficos e o desenho da página, entre o texto e diagramação. Além disso, com o surgimento dos grandes centros urbanos e a explosão da publicidade, a

escrita, inextricavelmente unida à imagem, veio crescentemente se colocar diante dos nossos olhos na vida cotidiana (2012, p. 10-11).

Assim, como podemos perceber que, independentemente, da concepção de linguagem, vários são os estudiosos que apontam para necessidade de que a educação formal deve articular práticas pedagógicas para construção do domínio dos códigos das imagens. Códigos esses que respondem pelo conjunto de elementos visuais primários (indicados no quadro abaixo), que unidos de maneiras diferentes, resultam na multiplicidade de imagens que temos nos dias correntes.

Quadro 2 – Relação dos elementos visuais primários.

Elementos visuais primários	Funcionalidade
Ponto	Unidade visual mínima que tem a finalidade de demarca o espaço no qual os elementos visuais ocupam
Linha	Resultante da proximidade entre dois pontos, que de tão próximos resultam na incapacidade de reconhecimento da individualidade de cada um deles. A partir desse elemento, temos a sensação de direção. Daí, ela ser visto como o elemento que da sensação de movimento.
Contorno	Produto da ação do uso da linha, o contorno pode ser classificado em três tipos: o círculo, o quadrado e o triângulo. Esses três tipos de contorno têm efeitos psicológicos diferenciados.
Direção	O tipo de contorno vai gerar três direções visuais básicas: O quadrado: direções verticais e horizontais; o triângulo: direção diagonal; o círculo: a curva.
Tom	Corresponde às variações de luz. Variações que oscilam entre a luz e a obscuridade.
Cor	A cor está, de modo geral, relacionada às emoções. Está sempre carregada de informações e significados correlatos, simbólicos. As cores apresentam três dimensões: o matiz, a saturação e o brilho.

Textura	Produto da capacidade da visão humana de agir de modo tátil. É possível, então, de a impressão visão da textura.
Escala	Esse elemento se define a partir da relação entre os elementos que compõem a imagem, na capacidade que eles têm de modificar uns em relação aos outros. De fato, a justaposição dos elementos pode resultar em percepções diferenciadas dos elementos que constituem a imagem. Os elementos são definidos apenas por suas características intrínsecas, mas na relação de oposição.
Dimensão	Nas imagens bidimensionais a perspectiva é o recurso utilizado para dar a ilusão de dimensão. Na manipulação tonal do claro-escuro pode-se reforçar essa intencionalidade. Apenas, nas imagens tridimensionais há efetivos volumes.
Movimento	Elemento que é alcançado nas imagens bidimensionais por ilusões óticas, que são obtidas através de distorções, tensões e ritmos compositivos.

Quadro realizado a partir de concepções contidas em Santaella (2012).

Tais elementos tem um mecanismo de operacionalização bem diferenciada a depender da natureza da imagem, caso ela seja estática ou dinâmica. Contudo, sua presença resulta em uma série de consequências para o processo de construção de sentido de um texto. E fator primordial é o contexto, como podemos observar nos textos abaixo.

Figura 10 – Exemplo de como o contexto é fundamental para o uso dos recursos imagéticos.



Fonte: Disponível em < www.blogdakado.wordpress.com>. Acesso em: 13 mar. 2015.

Podemos, através da figura 11, vislumbrar o uso de todos aqueles elementos que acima foram elencados como recurso de construção das imagens, bem como a maneira de utilizar o plano semiótico visual diferenciadamente, em situações sociais e culturais diferentes, para divulgar o mesmo produto. Algumas estratégias, no entanto, mantêm-se: 1) o uso da parte superior da imagem para estabelecer a parte verbal de maior impacto persuasivo; 2) a forma coletiva de usufruir o produto; 3) os participantes estarem dirigindo seu olhar para o leitor; 4) a expressão de prazer que os rostos dos participantes veiculam. Outros elementos mudaram sensivelmente: 1) ao contrário do anúncio mais antigo, o atual tem como base a foto, e não o desenho; 2) o colorido, que pode ser explicado pelo desenvolvimento e de seu barateamento; 3) a coletividade é agora representada pelos amigos, e não mais pela família; 4) o plano de fundo do segundo anúncio dá um sentido de tridimensionalidade, e até mesmo de infinito.

Enfim, pensamos que a introdução dos textos multissemióticos na sala de aula tem que ser acompanhada de um processo de ensino e aprendizagem que contemple os signos que compõem a sintaxe da gramática do visual. E é essa a função do próximo passo dessa pesquisa: demonstrar como no processo de inserção dos textos multimodais é possível, e deve-se, estabelecer o ensino dos elementos que constroem a argumentação imagética.

5 ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

As orientações didáticas que são objeto desta parte do trabalho têm como função sugerir possibilidades de práticas que versam, através de textos multimodais, o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos educandos. Essas orientações não têm caráter prescritivo, pois a heterogeneidade das realidades sociais e culturais requer uma série de adaptações ao que vai ser proposto.

Por entendermos que não há prática sem que haja uma explícita teoria que a subsidie, na primeira parte deste capítulo, estabelecemos os pressupostos da Gramática Visual, de Kress e van Leeuwen (2006), para que possamos, com mais clareza, entender como as imagens podem adquirir uma maior sistematicidade na prática do ensino da língua(gem).

5.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os elementos que apontamos no capítulo anterior como constitutivos do processo argumentativo das imagens são trabalhados de forma bastante diferenciada a depender do paradigma de linguagem que se adote. Por exemplo, Dondis (2007) propõe um uso desses elementos numa perspectiva que se assemelha com a abordagem tradicional de língua. Ou seja, percebemos que, na concepção do autor, esses elementos devem ser trabalhados de maneira isolada, como se o significado de cada um deles estivesse centrado em si mesmo. Kress e van Leeuwen (2006), no entanto, vão propor uma abordagem em que eles ressaltam que esses elementos devem ter um tratamento que leve em consideração as circunstâncias de produção, isto é, eles estabelecem um procedimento de análise das imagens perpassando a intrincada complexidade na qual esses signos estão envolvidos, quando dentro de um co-texto e de um contexto específicos.

Kress e van Leeuwen (2006) apontam, assim, que o interesse deles não é a “sintaxe” das imagens, mas sim a “semântica” das imagens. O que pode ser entendido como não se ater ao nível superficial das imagens, mas, sim, atentar para o nível mais profundo das imagens, isto é, compreender que os signos que compõem uma imagem não têm uma

significação previamente estabelecida, que suas “camadas de significações” só se processam na concretização efetiva da tessitura textual e na relação dessa tessitura com o receptor das imagens. Há, dessa forma, como nos indica Almeida (2013), uma relevante distinção entre as concepções estabelecidas pela Gramática Visual (doravante GV) e as que a precederam (a Escola de Praga e a Escola de Paris). A Escola de Paris, por exemplo, adotando as concepções piercianas, estabelece uma relação cujas imagens têm seu significado objetivamente estruturado, o que vai de encontro ao que Kress e van Leeuwen propõem:

(...) o aporte teórico de kress e van Leeuwen advoga é a conscientização das imagens enquanto códigos de significado imbuídos de estruturas sintáticas próprias e dotadas de significado potencial, e não como veículos neutros desprovidos de seu contexto social, político e cultural (ALMEIDA, 2013, p. 175).

Eles, dessa forma, coerentemente ao que propõe a concepção funcionalista de (língua)gem proposta por Halliday, vão trabalhar numa perspectiva de relações que obedecem a metafunções, as quais buscam explicitar o vínculo entre *sistema* e *uso*, por intermédio de seu modo único de expressão, o *texto*. Assim, as metafunções, que, segundo Halliday, são constitutivas da linguagem verbal, foram, na Gramática Visual, tomadas de suas formas correlatas, que assim se expressam:

Quadro 3- Relação entre as metafunções da LSF e as metafunções da GV.

Halliday	Kress e van Leeuwen	
Ideacional	Representacional	Narrativa
		Conceitual
Interpessoal	Interativa	
Textual	Composicional	

Quadro compilado de kress e van Leewen, Reading Images, 2006.

Metafunção Representacional

A metafunção representacional centra-se nas relações que, na dinâmica de uma determinada imagem, assumem seus participantes. Tais relações, que estruturam um dos dados sintáticos das imagens, são representadas por vetores, os quais vão estabelecer a distinção entre os participantes de uma imagem: quem são os **agentes** e quem são os **pacientes** das ações semióticas. E esse modo de constituição dos participantes da imagem vai gerar um processo de categorização que obedece à estruturação apresentado no quadro abaixo.

Quadro 4- Classificação da Metafunção Representacional.

Metafunção Representacional	
Narrativa	Conceitual
1. Ação	1. Classificacional
2. Reação	2. Simbólico
3. Mental	3. Analítico
4. Verbal	

Quadro compilado de Alemeida, *Perspectivas em Análise Visual: do fotojornalismo ao blog* (2008).

Krees e van Leeuwen (2006) determinam como condições possíveis de uma dada construção imagética que ela possa indicar, em sua espacialidade, uma relação colaborativa entre seus participantes na consecução de um evento, o que seria determinado pela presença de vetor que indicaria uma direção. E assim sendo, tem-se estabelecido um plano narrativo.



Fonte: Disponível em: < <https://equipemidianamira.wordpress.com/tag/campanhas-benetton-raca-humana/>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

No anúncio publicitário acima, temos um exemplo de evento narrativo, uma vez que é possível determinar, na relação entre os participantes da imagem, um vetor que determina uma relação de agente e paciente, ou em terminologia da GV, um Ator e uma Meta. **Ator** é todo aquele participante da imagem que tem primazia da ação, enquanto a **Meta** é o participante que é alvo da ação. A representação do vetor que evidencia que uma ação está se processando, bem como define quem é o Ator e a Meta dessa imagem, está representado pelo olhar da criança negra que ao colocar seu dedo na boca da outra criança traça uma **linha diagonal**, que é a representação clássica tanto da ação quanto do Ator da ação. A partir desta relação entre o Ator e a Meta, podemos introduzir um outro conceito pertinente ao processo narrativo imagético que é transacionalidade e não transacionalidade. Uma imagem é constituída de uma **estrutura transacional** quando a ação é direcionada a um outro participante da imagem, quando assim não ocorre, temos uma **estrutura não transacional**.

Figura 12 (Microcredit) – Exemplo de Reator- não transacional Figura 13 (Coca-Cola) – Exemplo de Reator transacional.

MICROCREDIT AFRICA WORKS



Fonte: Disponível em: https://www.benetton.com/africaworks-press/en/image_gallery/alte/11_AfricaWorks_single%20page6.jpg. Acesso em: 21 abr. 2015.

Fonte: Disponível em: < <http://creativesouladvertiser.blogspot.com.br/2014/01/coca-colas-marketing-campaign.html>>. Acesso em 21 abr. 2015.

A imagem acima é um exemplo de uma estrutura não transacional, uma vez que a ação, que é representada pela linha diagonal que o instrumento que a mulher carrega, não está direcionada a nenhum outro participante visível na imagem. Assim, temos, no processo de categorização da GV, uma **Reação**, e não uma ação. Assim, devemos entender a distinção entre os dois processos: a) ação: evento em que há participação de pelo menos dois participantes (pessoa, objeto ou coisa); b) reação: evento em que só participa uma única pessoa, objeto ou coisa. Quando ocorre uma Reação, deixamos de ter um Ator e passamos a ter um **Reator**, assim como passa-se a ter um **Fenômeno**, e não uma Meta. Entendendo-se fenômeno como um ato imagético que se direciona a um participante visível (estrutura transacional) ou não visível na imagem (estrutura não transacional).

Dentro da estrutura imagética, também, é possível determinar uma paridade entre dois participantes, tendo um e outro o mesmo “peso” na estrutura narrativa, temos assim uma bidirecionalidade, ou seja, os dois participantes podem ocupar, alternadamente, o papel de

Ator e Meta. Neste caso, estamos diante de uma interação, sendo os dois participantes nomeados de interatores.

Figura 14 – Exemplo de bidirecionalidade.



Fonte: Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/453315518723674634/>> Acesso em: 21 abr. 2015.

Além das duas subcategorias já apresentadas acerca da metafunção representacional, em sua dimensão narrativa, há mais duas: a Verbal e a Mental. A subcategoria *Verbal* é configurada quando a imagem expressa, geralmente, através de balões, a fala de um dos participantes da imagem, que é nomeado de *Dizente* e a fala do dizente é *Enunciado*. A subcategoria *Mental* também está baseada na expressão de uma fala, porém essa fala não é expressão de um “dizer” do participante da imagem, mas sim pela expressão de seus pensamentos, o que ocasiona o surgimento de *Experenciador*.

Figura 15 (Brahma) – Exemplo de Dizente e Enunciado. Figura 16 (Claro) – Exemplo de Experenciador.



Fonte: Disponível em: <<http://culturapragente.blogspot.com.br/2008/04/artigo-de-opinio-o-olhar-critico-sobre-o.html>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

Fonte: Disponível: <<http://www.propaganda.blog.br/claro-lanca-promocao-pre-pago-ilimitado/>>. Acesso em: 15 de mar. 2015.

O processo conceitual, uma das categorias possíveis da metafunção representacional, ao contrário do que ocorre no processo narrativo, não apresenta um vetor distintivo da prática de uma ação. Nesse processo, as imagens apresentam uma representação de pessoas, lugares e objetos, com o intuito de classificá-las, analisá-las ou defini-las. Assim, esse processo apresenta três modos de expressão: *classificacional*, *simbólico* e o *analítico*.

A imagem apresenta uma característica típica de **processo classificacional** quando “retrata” elementos simetricamente agrupados por características comuns. A relação que se estabelece entre os elementos obedecem a uma taxonomia em que há elementos *subordinados* e *superordinados*.

O **processo analítico**, por sua vez, ocorre quando os elementos que compõem as imagens relacionam-se sob o critério de parte e todo, ou seja, há entre os elementos uma explicitação da decomposição de um elemento principal (denominado de *portador*) em suas partes constitutivas (chamado de *atributos possessivos*). Tal processo pode se dar

sob duas maneiras: estruturadas e desestruturadas. O modo *analítico estruturado*⁴ ocorre estão especificadas, por meio de descrições, a relação entre o todo e suas partes. No *analítico desestruturado*, não há descrições que ponham em evidência a relação do com suas partes.

Tem-se a ocorrência do processo simbólico, quando a imagem estrutura uma representação identitária, isto é, define o que o participante significa ou é. Nesse processo os recursos (cor, luz, ângulo etc) vão ser usados para sedimentar um “protótipo” de um determinado conceito. São duas formas pelas quais pode ser classificado o processo simbólico: atributivo e sugestivo. A diferença entre um e outro se estabelece, na relação entre o portador e seus atributos possessivos: enquanto no primeiro, seus atributos possessivos são bem delimitados, postos em forte evidência; no segundo, os atributos são apenas sugeridos, sem que, no entanto, haja prejuízo da identidade que se quer estabelecer.

Metafunção Interativa

A metafunção interativa baseia-se no fato de que o produtor da imagem inevitavelmente, no processo de produção, toma um ponto de vista frente à realidade concreta que o circunda e que lhe será objeto de construção imagética. E é com esse ponto de vista que o leitor da imagem se relaciona. Relação esta que está calcada em possibilidades de construções da imagem a partir de quatro aspectos: *contato, distância social, perspectiva e modalidade*⁵

O contato é baseado na direção do olhar do participante da imagem. Quando o olhar direciona-se para o leitor, tem-se uma demanda visual, que pode ser entendida com

⁴ Adotamos a tradução de Fernandes & Almeida (2008) para os conceitos de *covert* e *overt*. Outra possibilidade de tradução está expressa em Almeida (2013), *coberta* e *evidente*. Pensamos que tanto uma como outra tradução é adequada, uma vez que expressam os conceitos defendidos por Kress e van Leeuwen (2006, p. 78-79).

⁵ A adoção da tradução proposta por Fernandes e Almeida (2008) para os conceitos referentes aos aspectos constitutivos da Metafunção Interativa está baseada numa questão de coerência, haja vista que, ao longo deste trabalho, estamos adotando as traduções proposta por eles. Contudo, outras possibilidades são possíveis: *Contato visual, Distância social, Atitude, Poder* (Hendges, Nascimento e Marques, 2013); *Contato, Distância social, Perspectiva ou ponto de vista, Modalidade ou valor de verdade* (Almeida, 2013).

um ato de solicitação de interação por parte do participante. Tendo nesse caso que se atentar para o conjunto de expressões que o participante indica, desejo, intimidade etc. No entanto, quando esse olhar não está direcionado ao leitor da imagem, um outro tipo de postura é solicitada do leitor, a oferta. De caráter impessoal, este modo de interação tem um aspecto que propõe o participante da imagem “como elemento de informação ou objeto de para contemplação” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 19).

Figura 17 e 18 – Exemplos de Contato (oferta) e Contato (demanda), respectivamente.



Fonte: Disponível: <<https://br.pinterest.com/pin/161848180330659302/>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

Outro aspecto da construção da interação entre o leitor e a imagem é a distância social, a qual tem no plano de representação do participante seu ponto de configuração. Quanto mais proximamente o participante é “retratado” maior intimidade é estabelecida com o leitor. São três os modos de planos possíveis: plano fechado (plano em que apenas a cabeça e o ombro são apresentados), plano médio (plano no qual o participante é apresentado até o joelho), plano longo (plano que apresenta todo o corpo do participante)⁶.

⁶ Hendges, Nascimento e Marques (2013) chamam a atenção para possibilidade de os aspectos que envolvem a distância social poderem ser aplicados em seres não humanos. Para isso, deve-se perceber o quanto do entorno do participante está exposto na imagem: quanto menos entorno, maior o grau de intimidade entre leitor e participante, e vice-versa.

Figuras 19, 20 e 21 – Exemplos de Distância social – , respectivamente, plano fechado, plano médio e plano aberto



Fonte: Disponível em: <<http://www.cloemaria.net/dolce-gabbana/>>. Acesso em: 13 mar 2015.

A perspectiva apoia-se na angulação que o participante assume na imagem. De acordo com o ângulo tomado se estabelecerá o modo como o leitor apreende o participante. Os três ângulos pelos quais o participante pode ser representado são: *frontal*, *oblíquo* e *vertical*. Ao assumir uma perspectiva frontal, o participante está sendo posto em situação de igualdade para com o leitor, não há uma subordinação de um em relação ao outro. Por sua vez, na perspectiva oblíqua, o participante assume uma posição de alheamento, tal como se o participante não tivesse conexão com o que está sendo “retratado”. Na perspectiva vertical, algumas variações de relação entre leitor e participante são possíveis. Caso o participante seja tomado num ângulo de cima para baixo, o participante está numa posição de subordinação frente ao leitor. No entanto, se o participante é representado num ângulo de baixo para cima, quem está na posição de subordinação é o leitor. Quando o ângulo que assume o participante é ocular é estabelecida uma relação de igualdade entre leitor e participante.

Figura 22 (Eternity) – Ângulo frontal, Figura 23 (Nike) – Ângulo Oblíquo, Figura 24 (Coca-cola) – Vertical/câmara alta, Figura 25 (Calvin Klein) – Vertical/câmara baixa , Figura 26 (Benetton) – Vertical/câmara frontal



Fonte: Disponível em: <<http://www.designon.com/2013/12/15-manuais-da-marca-guidelines-para-ter-como-referencias/>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

Fonte: Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/ela/gente/calvin-klein-relanca-campanha-com-christy-turlington-para-comemorar-25-anos-de-perfume-16951107>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

Fonte: Disponível em : <<https://www.meliuz.com.br/desconto/calvin-klein>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

Fonte: Disponível em: <https://comuniquec.wordpress.com/2009/05/22/united-colors-of-benetton-parte-3/>. Acesso em: 13 mar. 2015

A categoria da modalidade está focada no grau de verossimilhança que a imagem apresenta. Para atender a diferentes necessidades de cada gênero, as imagens podem assumir uma correlação maior ou menor quanto “naturalismo” das imagens. Por exemplo, as imagens científicas que são direcionadas a fins culturais, sociais de determinados grupos específicos de observadores/leitores vão assumir uma modalidade que leve em conta o conjunto de valores ideológicos e cognitivos do grupo a que se destinam (Cf. Kress; VAN LEEUWEN, 2006, p. 172-173). Assim, para atender a essas múltiplas

necessidades textuais, a variação das cores, perspectiva, plano de fundo, luminosidade e alguns outros recursos semióticos vão ser usados.

Figura 27 – Utilização da cor – saturação Figura 28 – Contextualização perspectiva



Fonte: Disponível em: http://1.bp.blogspot.com/_BCafprycYBU/TMcpWWESU8I/AAAAAAAAAUE/44bHFRmNHcM/s1600/Coca%20cola%20vc%20Pepsi.jpg. Acesso em: 21 abr. 2015.

Fonte: Disponível em: <http://neoattack.com/100-mejores-anuncios-publicitarios-creativos-del-mundo/>. Acesso em: 21 abr. 2015.

Metafunção Composicional

Esta metafunção centra-se na forma como os recursos semióticos são utilizados para se conseguir os efeitos pretendidos, isto é, esta metafunção configura-se nos modos como as categorias da metafunção representacional e da metafunção interativa vão ser vinculadas umas às outras numa finalidade interacional específica entre leitor e produtor.

No intuito de obtenção da integração das três metafunções é necessária a adoção de três sistemas, que são indissociáveis: *Valor da informação*, *Saliência* e *Estruturação*⁷.

O valor da informação centra-se na relevância que os elementos que compõem o corpo textual assumem um frente ao outro, a depender da localização que o elemento toma, ou seja, se à direita ou à esquerda, se no topo ou na base, se no centro ou nas

⁷ Hedges, Nascimento e Marques (2013) utilizam a seguinte nomenclatura: *Disposição espacial*, *Saliência* e *Molduragem*.

margens. Na relação direita e esquerda, podemos encontrar a seguinte configuração *Dado* e *Novo*. Os elementos que estão à esquerda são, geralmente, informações que já fazem parte do conhecimento prévio do leitor, enquanto os elementos que estão à direita têm um valor de novidade, ou pelo menos, estão assumindo um novo sentido na tessitura textual. Por outro lado, os elementos que estão no topo do texto, e que recebem a denominação de *Ideal*, estão vinculados à menor “objetividade”, ou segundo HENDGES, Nascimento e Marques (2013), um aspecto de algo abstrato. Em oposição ao vínculo abstrato que os elementos do topo apresentam, tem-se a base que vai veicular informações mais concretas, as quais recebem a denominação de *Real*. Outra forma de estabelecer o valor de uma informação está na relação entre central e marginal. Os elementos que compõem o centro de uma imagem têm uma importância maior que aquelas que estão em sua margem. Os elementos que estão à margem podem assumir um papel de contribuição da informação veiculada no centro. As possibilidades que estas disposições podem assumir são variadas e que resultam numa complexidade de sua leitura (Cf. HENDGES, NASCIMENTO e MARQUES, 2013). Outra combinação que pode ser produzida pela relação entre os elementos dado-novo e o centro-margem é o tríptico, que consiste numa combinação que envolve margem-centro-margem, o que se configura um tríptico, que é possível se processar tanto na horizontal quanto na vertical. Segundo Fernandes e Almeida (2008), quer na horizontal, quer na vertical, o centro funcionaria como mediador entre Dado-Novo e Ideal-Real.

A saliência dá-se pela centralidade que as cores, foco, contrastes de cores e demais recursos semióticos podem assumir em relação aos outros na dinâmica da imagem. Essa categoria é uma estratégia que o produtor faz uso para guiar o leitor a uma determinada leitura da imagem.

Estruturação é uma categoria que está baseada no modo como a coesão dos elementos que formam a imagem se processa. Quanto maior o grau de conexão entre suas partes mais fraco o grau de estruturação do processo de coesão, pois a coerência da imagem é constituída de maneira pouco elaborada, dando-se pelo contínuo entre suas partes, que podem assumir-se, por exemplo, pela mesma tonalidade das cores, pelo plano de fundo etc.

5.2 A GRAMÁTICA VISUAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

As práticas que são objeto deste conjunto de propostas pedagógicas com gêneros multimodais têm sua centralidade o trabalho com as imagens. Sob a forma de projeto⁸, desenvolvemos alguns procedimentos de ensino e aprendizagem do plano argumentativo-imagético.

O projeto, que é base para esta intervenção pedagógica, é resultante de uma realidade efetiva da escola de onde coletamos alguns dados dessa pesquisa: casos de *bullying*. Como relatamos em outra parte desta pesquisa, a escola foi alvo de uma ação do Ministério Público por causa dos transtornos psicológicos que um aluno sofreu decorrentes das ações de *bullying* a que foi submetido naquela unidade escolar.

Assim, nosso plano de intervenção de leitura e produção de textos imagéticos está a serviço dessa realidade social concreta. Para isso, apresentamos primeiramente as partes constitutivas do projeto.

Quadro 5 - Partes estruturais do projeto.

Plano Geral das Atividades
Nome do Projeto interdisciplinar: As múltiplas visões do preconceito
Série: 9º ano do Ensino Fundamental
Tempo de duração: 2 meses (62 h/a: 48 de Poturguês, 10 de História e 4 de Artes)

⁸ Tomamos a concepção de projeto no sentido desenvolvido pela perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional.

Disciplinas envolvidas: Língua Portuguesa, História e Artes
Gêneros propostos: Pintura, Fotografia, Cartaz, Documentário
Recursos para reflexão da língua: reflexão acerca de como, ao longo da história, as imagens foram usadas para expressar ideologias. Ideologias que, muitas vezes, instauraram ou reforçaram ideais sobre beleza física, práticas sociais, valores religiosos etc. Para isso, foram usados recursos semióticos determinados que agiram como elementos argumentativos sobre os ideais e ideias que se queria estabelecer.

Compilado das perspectivas sistêmico-funcional, Bunzen (2004).

Quadro 6 – Ciclos constitutivos do projeto

Ciclos de execução do projeto
1º Ciclo: a) socialização do projeto; b) exibição do documentário <i>Bullying</i> ; c) debate acerca da temática do <i>bullying</i> ; d) sondagem do conhecimento dos alunos sobre a linguagem imagética; e) estabelecimento para os alunos dos gêneros imagéticos.
2º Ciclo: a) atividades de (re)configuração do conhecimento dos alunos acerca dos gêneros imagéticos, para que eles percebam que as imagens precisam ser lidas, e não apenas vistas.
3º Ciclo: Produção coletiva de textos imagéticos de forma a assumir um caráter progressivo de complexidade: fotografia, cartaz e documentário
4º Ciclo: Produção individual de alguns dos gêneros: cartaz e fotografia

A pintura

Não obstante as primeiras expressões de pintura historicamente reconhecidas sejam as pinturas rupestres, e que após essas primeiras manifestações muitas outras ocorreram, foram, segundo Santaella (2012), as expressões do Renascimento que mais fortemente repercutiram na forma como as sociedades ocidentais conceberam o que é arte e, conseqüentemente, o que era a prática da pintura. Parte dessa herança delegada pelo Renascimento teve na Antiga Grécia seu ponto de origem. Não que o Renascimento tenha “copiado” a arte grega, mas tomou a concepção grega de arte, de estética, como parâmetro

de desenvolvimento de sua produção artística. E essa visão do fazer artístico durou longo tempo, só perdendo sua força hegemônica, definitivamente, com o surgimento do Modernismo.

O Modernismo, com a introdução das formas de pinturas não-clássicas, vem quebrar de uma vez por todas aquilo que resistia desde o Renascimento: as imagens figurativas e as imagens simbólicas. Não que essas formas ainda não podem ser encontradas/produzidas, mas elas já não são a única de prática artística. Hoje em dia, sem dúvida, a presença das pinturas baseadas na imagem em si mesma (que não representam o real, que não reproduzem aquilo que podemos encontrar correspondentes no nosso mundo exterior) têm tido uma grande tendência, conforme atestam as pinturas abaixo.

Exemplos de imagens sem relação com o visível: Pintura 1- (*The she wolf*, 1943, de Pollock). Pintura 2 - (*Rhythm –Number 30*, 1950, de Pollock)



Fonte: Disponível em: <<http://www.jackson-pollock.org/the-she-wolf.jsp>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

Fonte: Disponível em:< <http://www.metmuseum.org/toah/works-of-art/57.92/>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

Para nosso projeto, a arte Renascentista pode ser vista como o primeiro passo para as aulas de leitura de imagem, pois essa expressão artística trabalha, mais claramente, com alguns elementos que serão posteriormente encontrados nos outros gêneros imagéticos propostos.

Pintura 3 – A escola de Atenas, 1509, de Raffaello Sanzio. Pintura 4 – A ressurreição de Cristo, 1499-1502, de Raffaello Sanzio.



Fonte: Disponível em: < [http://pt.wahooart.com/@/5ZKEDM-Raphael-\(Raffaello-Sanzio-Da-Urbino\)-o-escola-de-atenas](http://pt.wahooart.com/@/5ZKEDM-Raphael-(Raffaello-Sanzio-Da-Urbino)-o-escola-de-atenas)>. Acesso em: 21 mar. 2015.

Fonte: Disponível em: < <http://vetest.blogspot.com.br/2008/11/raffaello-sanzio-e-ressureio-de-cristo.html>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

As pinturas renascentistas acima podem ser o início de uma efetiva prática da leitura de imagem na perspectiva que temos adotado, ou seja, podemos com elas começar a chamar a atenção para elementos que estão em outras formas de imagem e que se constituem como elementos do plano argumentativo. A pintura *A escola de Atenas* possibilita o estudo muito apropriado da perspectiva, do ponto de fuga. Pode-se demonstrar aos alunos como a sequência de semicírculos que compõem os arcos são uma forma de dar a sensação de profundidade (tridimensionalidade) ao plano bidimensional da pintura. É possível demonstrar que a abertura no centro da pintura, que retrata o céu, não é algo aleatório, mas que tem como função ser ponto de fuga pelo qual a visão/cognição toma como base para a compreensão do longe-perto, o que é de alguma forma no caso específico desta pintura (e de muitas outras imagens) um recurso sem o qual parte da mensagem que se quer construir não seria possível. Na parte superior das duas imagens estão os elementos que podem ser considerados como os ideais das imagens, mestre ateniense e Cristo. A geometrização dos elementos representados é um ponto bastante presente nas pinturas realizadas nessa época. Assim, é possível perceber que, na pintura *A Escola de Atenas*, a disposição dos participantes formam um semicírculo, enquanto na pintura *A ressurreição de Cristo* pode-se ver a construção de círculo ser formado entre os participantes da imagem. A categoria da modalização da Gramática Visual é outro elemento que pode ser observado, uma vez que as imagens renascentistas buscam um grau de verossimilhança máximo. Então, as cores, a saturação, a luminosidade e outros elementos podem ser objetos de ensino e aprendizagem por meio

destas pinturas. Além disso, essas pinturas permitem uma possibilidade de estudo de como as imagens são expressões ideológicas, que instauram ou corroboram valores sociais e culturais. Outro ponto de pedagogização por intermédio das imagens renascentistas é a discussão sobre a distinção entre a linguagem verbal e não verbal, o estabelecimento das capacidades dessas duas linguagens de construir mensagens de modos diferentes sobre coisas semalhantes.

Fotografia

A fotografia, segundo Santaella (2012), está enquadrada, tal como o cinema, a televisão e o vídeo, nas chamadas “imagens técnicas” ou “imagens tecnológicas”. A imagem fotográfica, ainda de acordo com a autora, têm sua origem determinada por duas práticas anteriores: *a câmara escura* e *o ponto de fuga da pintura*. Esses dois elementos são capazes de expressar as características pelas quais a fotografia tem sua produção determinada. Assim o é, porque a fotografia, tal como a câmara escura e o ponto de fuga da pintura, vão obedecer aos mecanismos de funcionamento do olho humano para produzir um efeito óptico que resulta na visão da imagem reproduzida.

E é a partir dessa particularidade “genética” que podemos constatar a natureza da produção das imagens fotográficas. Ainda segundo Santaella (2012), a fotografia, assim como as outras linguagens, tem sua produção/recepção determinada pela maneira como essa linguagem relaciona-se com o real. Dessa forma, a especificidade da fotografia está em sua capacidade de “retratar”, com grande fidelidade, o modo como uma coisa da realidade tangível apresentava-se em um dado momento.

A produção fotográfica que, até o surgimento dos mecanismos digitais, era marcada pelo conhecimento técnico específico, tem hoje em dia sido determinada por uma maior simplicidade, o que torna sua execução em algo ao alcance da quase totalidade dos indivíduos.

Independentemente, no entanto, da tecnologia utilizada – quer analógica, quer digital -, a linguagem fotográfica mantém um caráter bastante definido pelos seguintes princípios: 1) ***Conexão física*** entre o objeto fotografado e o fotógrafo; 2) ***Singularidade*** da prática de fotografar, uma vez que a mutabilidade do tempo altera invariavelmente o objeto fotografado; 3) ***Designação***: a fotografia tem o poder de designar o referente, e

não de apenas mencioná-lo, ela pode mostrar o referente em sua totalidade constitutiva;

4) **Testemunho**: como a fotografia designa o referente, ela serve como elemento comprobatório da presença em dado local e em um momento específico da “coisa” fotografada.

As fotografias, assim como outras formas visuais, podem não apenas ser vistas, mas também lidas. Para isso, devemos estar atentos aos fatores do plano ideacional e formal que compõem cada imagem.

Foto 1 e Foto 2 – Exemplos do ponto de vista do produtor da imagem.



Fonte: Disponível em: <http://obviousmag.org/archives/2007/10/fotografias_ant.html>. Acesso em: 23 mar. 2015.

Fonte: Disponível em:< <http://pt.slideshare.net/lojaotavorosa/fotos-antigas-de-so-paulo>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

Foto 3 - Exemplo da relação entre produtor e participante da imagem.



Fonte: Disponível em: <<http://ideianoescuro.blogspot.com.br/2012/01/hora-morta.html>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

Foto 4 - Exemplo do produtor como principal agente ideológico da imagem.



Fonte: Disponível em: <<http://realbeiralitoral.blogspot.com.br/2012/04/fotografias-antigas-de-aveiro-e.html>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

Foto 5 – Importância da posição dos participantes da imagem para construção de sentido.



Fonte: Disponível em: <<http://odia-a-historia.blogspot.com.br/2015/03/titanic-tragedia-titanica.html>>. Acesso em: 23 mar. 2015

As fotografias postas acima, podem esclarecer o que pretendemos acerca dos planos ideacionais e formais que precisam ser lidos no processo de compreensão/interpretação das imagens fotográficas. De fato, muito mais que ver tais fotos, precisamos dialogar com os elementos que as constituem para que um efetivo processo de interação se estabeleça. E esse diálogo inevitavelmente se dará com a determinação das práticas sociais que as deram origem.

O ponto de partida disso é reconhecer que nenhuma imagem é construída aleatoriamente, sempre haverá um porquê que define seu planejamento e sua construção, com vistas a uma determinada recepção. A fotografia que retrata os garotos (foto 1) não sabemos se os participantes da imagem sabiam-se ser fotografados ou se eles foram involuntariamente fotografados. Ao contrário, as outras duas fotografias que apresentam participantes humanos claramente percebemos que há uma disposição dos participantes frente à construção fotográfica. Contudo, nas três há um plano ideológico sendo expresso – quer determinado exclusivamente pelo produtor da imagem, quer pela concordância entre produtor e participantes. Aceitando a hipótese que a fotografia dos dois garotos foi realizado sem o consentimento dos dois, podemos afirmar que a escolha dos participantes (com suas características físicas, as práticas sociais que eles executam, etc.) e o local escolhido para realizar a fotografia é uma manifestação ideológica incontestável do produtor da foto. Viés ideológico que claramente pode ser determinado, nas outras duas fotografias (3 e 5), pela relação entre os participantes e o produtor da foto, haja vista que os participantes se dispuseram a tirar as fotos, o que provavelmente gerou por parte dos que iam ser fotografados, um grau de ritualização, de planejamento de postura corpórea e da vestimenta a ser “eternizada”, bem como a regulação do produtor frente ao enquadramento e outros elementos técnicos. As duas imagens cujos participantes são “lugares” (2 e 4) é uma decisão de quem produziu a foto ou de quem as mandou fotografar. Em um ou outro caso, a imagem física foi uma escolha ideológica, visto que nestas mesmas cidades outras “paisagens” poderiam ser tomadas pela lente da câmera fotográfica, tal como os planos realizados também têm motivações ideológicas. Ou seja, plano ideológico é interface do plano formal, e vice-versa.

Sem dúvida, é difícil fazer uma análise de uma foto apenas baseado em apenas uma das duas dimensões. Por exemplo, como não ser afetado em nosso diálogo com a fotografia que retrata a ponte (foto 2), sem levar em consideração o plano que foi

articulado para fotografá-la? Da mesma forma, a perspectiva que a fotografia de Aveiro possui (foto 4) é um fator determinante para a compreensão/interpretação da imagem.

Tais fotografias, como todas as outras, trazem uma verdadeira possibilidade de aprofundamento de elementos da Gramática Visual. Os elementos das Metafunções Representacional, Interacional e Composicional, por exemplo, podem ser apontados em todas as imagens: 1) as figuras 2 e 4, são bastante propícias ao ensino e aprendizagem dos conceitos de **Reação**, **Reator** e **fenômeno**, da Metafunção Representacional ; 2) as figuras 4 e 5 podem ser objeto de estudo quanto à categoria de **contato** da Metafunção Interativa; 3) podemos também utilizar as figuras 2, 4 e 5 para exemplificar as categorias de **Distância Social**, da Metafunção Interativa ; 4) todas as fotografias apresentam uma possibilidade de construção de prática de ensino e aprendizagem dos ângulos das imagens, ou seja, da categoria da **Perspectiva**, da Metafunção Interativa; 5) em todas, também podemos fazer um estudo dos elementos composicionais, do modo como um relaciona-se frente aos outros.

Diante do projeto que estamos propondo, as fotografias ocupam importante, uma vez que as articulações das imagens em relação ao *bullying* devem ser com o intuito de demonstrar como certos segmentos sociais e práticas sociais são colocadas sob posição de inferioridade e, conseqüentemente, são alvo de preconceitos. As imagens são usadas para “abrir” um canal de discussão, de reflexão e, se bem argumentadas, de reconfiguração dessa realidade necessária de transformação. A fotografia abaixo é um exemplo do que pode ser levado à sala de aula para que os alunos possam fazer leituras e se capacitarem para a produção das suas imagens fotográficas.

Foto 6 – Foto-modelo para a realização do projeto.



Fonte: Disponível em: <<http://jornalggn.com.br/tag/blogs/bullying>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

A imagem acima, a partir de um objetivo determinado, que é demonstrar o sofrimento do participante da imagem, reflete a força da imagem para a construção de uma mensagem persuasiva. E isso que pensamos ser necessário que os alunos entendam quando do processo de leitura e produção.

Cartaz

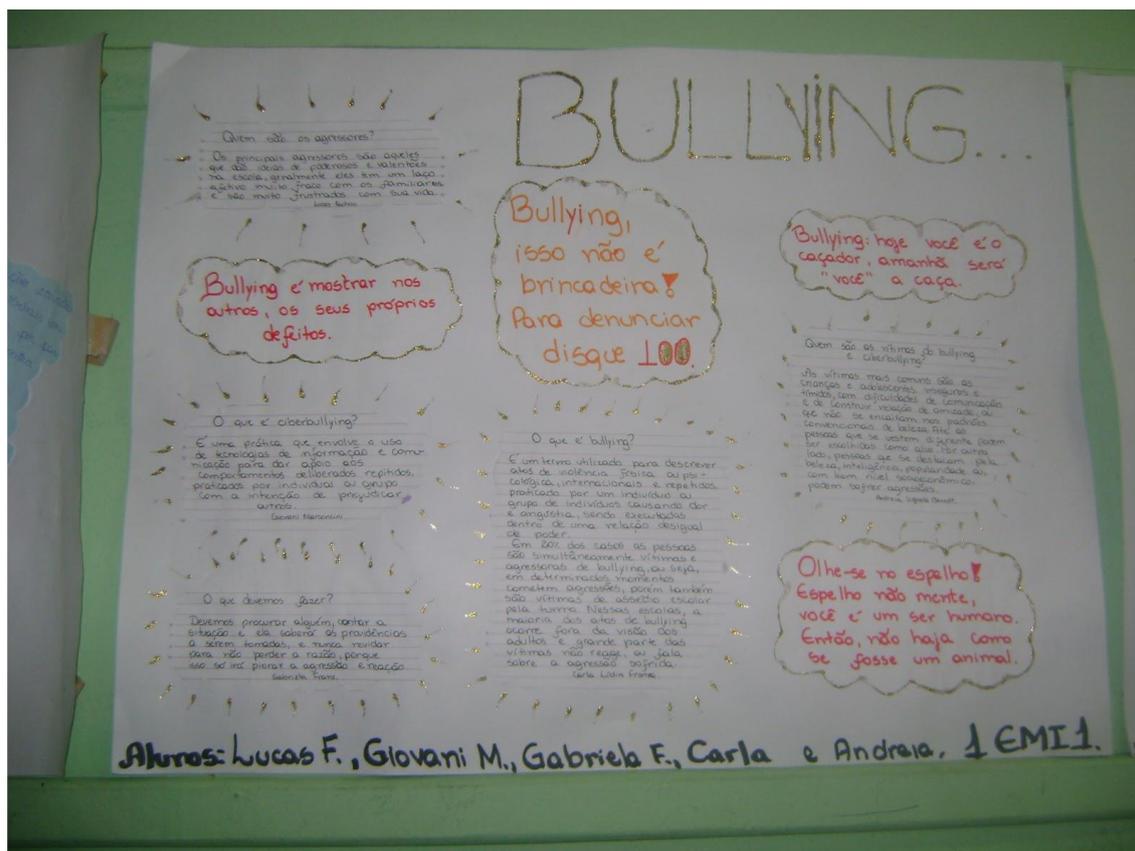
Um dos gêneros mais praticados no ambiente escolar, o cartaz, precisa de uma maior sistematicidade na esfera pedagógica para conseguir alcançar suas finalidades sociais. De fato, uma análise rápida no modo como a escola exercita esse gênero, percebemos o quanto da natureza intrínseca desse gênero é desconsiderada na feitura dos cartazes que os alunos produzem, como resposta a demandas específicas de alguma disciplina, bem como na realização da própria escola, no tocante às suas esferas de direção. Assim afirmamos ser, porque como nos esclarecem Fernandes e Almeida, o cartaz é um “gênero eminentemente imagético (...), além de uma compreensão, também requer em sua textura um processo de persuasão, construído por um produtor, para conquistar um leitor.” (2008, p.11) E o que apresentaremos ao longo dessa discussão demonstra que a dinâmica escolar está na contramão dessa natureza imagética do cartaz.

Trabalhamos, como já explicitamos em outra parte dessa pesquisa, com a perspectiva que a própria natureza da linguagem é pautada na argumentação. Contudo,

não podemos negar que as finalidades das práticas sociais, que se dão unicamente por intermédio das linguagens, podem explicitar mais firmemente, ou não, essa natureza argumentativa. Dentro daquilo que se denomina, segundo os pressupostos bakhtinianos, de esferas de comunicação (Cf. MACHADO, 2005), o gênero cartaz pode ser interpretado como um gênero que está vinculado ao conjunto dos gêneros públicos que desempenham uma função de divulgação de uma ideia, que muitas vezes tem a função de (re)lembrar direitos ou deveres estabelecidos, procedimentos a serem tomados para o bem-estar particular ou público (como, por exemplo, as campanhas institucionais fazem), etc.

Assim, o cartaz tem uma função social específica, qual seja: persuadir. Essa persuasão se dá com a adoção de uma associação da linguagem verbal com a linguagem visual. Entretanto, com relevância da linguagem visual. Tal predominância se dá pelo fato de que a linguagem imagética tem o poder de a partir de um único “golpe de vista” transmitir uma dada informação, o que na linguagem verbal demanda de mais tempo, visto que as palavras são produzidas de maneira linear e recebidas de modo sucessivo, o que não ocorre com a linguagem imagética, que tem sua recepção estabelecida de maneira simultânea (Cf. SANTAELLA, 2012)

Os cartazes escolares, como os exemplos abaixo demonstram, não obedecem, geralmente, a essa organização típica do gênero.

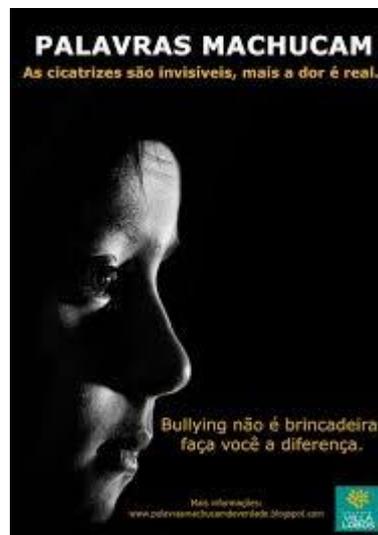
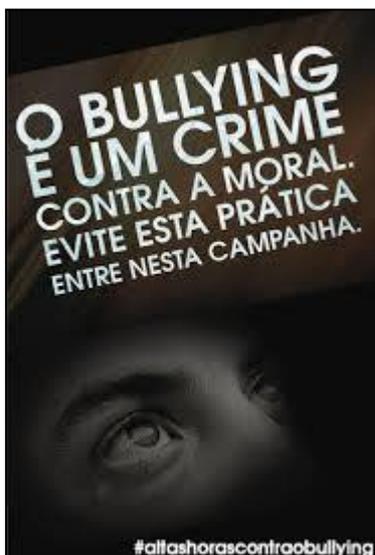


Fonte: Disponível em: <<http://eduprev-eebhf.blogspot.com.br/2013/05/cartazes-do-bullying-e-cyberbullying-11.html>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

O cartaz acima é um tipo cartaz escolar, isto é, um cartaz que se pauta naquilo que é a prática substancial da dinâmica escolar: o logoscentrismo. Os produtores do cartaz, provavelmente, procuraram corresponder ao seu leitor privilegiado, o professor. E ciente que as palavras são o exercício constante do ensino e aprendizagem, eles deram ao cartaz uma estrutura que eles supunham “aprovável”. E a aprovação deve ser de fato ocorrido, uma vez que alguma anuência eles devem ter tido para se encorajarem a colocar a produção textual numa mídia de natureza pública.

A prática pedagógica de leitura e produção do gênero cartaz que propomos é pautada na GV, o que significa assumir, em sua essência, uma natureza imagética. Sem dúvida, na dinamicidade em que vivemos, parar para ler um cartaz tão grafocêntrico, não é uma atitude comum. Cartazes como os apresentados abaixo são mais adequados às finalidades do gênero e à sua forma de acesso, exposição em parades.

Figura 30 e 31 – Exemplos da importância das fotos nos cartazes.



Fonte: Disponível em: <<http://www.fotolog.com/lucaspig/>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

Fonte: Disponível em: <<http://www.vitrinepublicitaria.net/tynerex/imprensa.asp>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

Os cartazes acima (figuras 30 e 31) se adequam plenamente ao ensino e aprendizagem desse gênero na perspectiva estamos tomando neste trabalho. De fato, podemos nesses cartazes ver a imagem construindo com o plano verbal um todo enunciativo. Não é possível dissociar um plano do outro, sem que haja uma ruptura com a intencionalidade linguístico-discursiva.

Tais imagens estão configuradas naquilo que a GV estabelece como alguns princípios básicos das imagens estáticas que circulam nos diversos gêneros verbo-visuais da sociedade ocidental, qual seja:

- 1) categoria do **Valor da Informação**: relação entre parte superior (*Ideal*) e parte inferior da imagem (*Real*), que estabelece uma relevância maior ao que está no topo;
- 2) **Ângulo oblíquo**: que provoca uma “atmosfera” de alheamento do participante da imagem em relação ao leitor, o que é absolutamente condizente em relação ao plano ideacional do discurso;

- 3) *Câmera baixa* (figura 41): o que confere uma solicitação de contemplação, isto é, neste contexto discursivo, o participante requer do leitor um olhar de análise, reflexão frente a situação que ele, o participante, pode ou está passando.
- 4) *Plano fechado* (figura 42): requer do leitor uma maior intimidade, o que na perspectiva desse cartaz é um maior compartilhamento da realidade vivida pelo participante da imagem.

Documentário

Desde o surgimento, no final do século XIX, da invenção dos irmãos Lumière, as *imagens em movimento*, é crescente o poder que a imagem fílmica tem na dinâmica social e cultural das sociedades ocidentais.

A princípio, restrito ao ambiente dos cinemas, os filmes, após o aparecimento da televisão, popularizaram-se significativamente e passaram a fazer, definitivamente, parte constitutiva do imaginário cultural dos mais diversos povos.

Contudo, até bem pouco tempo, a maioria dos indivíduos eram meros receptores das mais diversas expressões das imagens em movimento: filmes, novelas, comerciais televisivos, videoclipes, debates políticos, shows etc. Isso, no entanto, sofreu uma ruptura absoluta, quando do surgimento das novas tecnologias. Sob o manto da digitalização das imagens, o que era prática de poucos indivíduos tornou-se uma realidade passível de execução para muitos. Daí, o aparecimento de novas formas textuais: Fan film, Vid, Wiki etc.

Assim, temos formas surgidas há décadas coexistindo (ou mesclando-se) com recentes formas de vinculação de imagens. O gênero documentário, que de acordo com a historiografia surgiu em 1922, está entre os modos mais antigos de produzir imagens. Adotamos, neste trabalho, o conceito de documentário definido da seguinte maneira:

A realidade a que o filme documentário nos dá acesso é menos a realidade em si e mais o relacionamento que o autor do filme tem com os intervenientes do filme. Decidir fazer um documentário é uma intervenção na realidade, é um percurso que se faz e que se partilha com o expectador. Um percurso equacionado por uma relação de confronto e/ou uma relação de compromisso com os intervenientes/personagens (PENAFRIA, 2004, apud MELO, 2013, p. 141).

O documentário, assim, é um recontar. Recontar que, segundo Melo (2013), está, cada vez mais, demonstrando aquilo que é típico de todo gênero textual, a saber: uma relativa estabilidade. Ou seja, o documentário tem passado por um viés de transformação de sua forma típica de configuração, sofrendo um processo de hibridização com formas de produção que são típicas dos filmes de ficção:

(...) procedimentos associados ao documentário, como a entrevista e a imagem de arquivo, também são compartilhados pelo filme de ficção. Técnicas de filmagens como a câmera na mão, a instabilidade na captação da imagem, os cortes abruptos, que na linguagem documental se justificam em função da urgência do registro, na ficção, podem ser uma maneira de representar realisticamente determinada situação. Por sua vez, no documentário, alguns entrevistados são vistos como “personagens” e algumas locações assemelham-se a verdadeiros “cenários”, elementos típicos do ficcional (MELO, 2013, p. 142).

Dessa forma, se em seus primórdios⁹, o documentário era uma busca por retratar a realidade de modo objetivo assim já tem sido. As maneiras de produzir um documentário pode obedecer a uma possível classificação como a que Bill Nichols (2005, apud MELO, 2013) estabelece:

⁹ O filme *Nannok do Norte* é considerado pelos especialistas da história cinematográfica como o primeiro documentário produzido. Sales (2005, apud MELO, 2013), no entanto, questiona esse posicionamento, uma vez que o americano Robert Flaherty, para produzir suas cenas, pediu à família esquimó que era objeto de suas lentes que encenassem os costumes antigos de seu povo. Para Sales, o filme dos irmãos Lumière é de fato o primeiro documentário, pois as imagens que eles produziram foram resultantes de um efetivo “flagrante” da realidade, segundo o autor, princípio documental básico.

Modo Expositivo: produção de documento que se pauta pela objetividade e que teve predominância até o início da década de 60 do século passado. As imagens, nessa maneira de produzir, são acompanhadas de legendas ou comentários em *off*, ou seja, o plano imagético serve como ilustração ou contraponto ao que está sendo verbalizado.

Modo Observacional: maneira de produzir que busca tanto no plano formal como no plano ideacional apresentar o rigor da objetividade. Assim, há uma busca pela invisibilidade técnica, o que acarreta uma inserção pouquíssima do diretor na participação dos personagens, bem como a uma sincronização entre imagem e som. Outro fator de estruturação da busca pela objetividade é uma filmagem no plano sequência. As legendas, o fundo musical, as entrevistas e os comentários também são recursos rejeitados por esse tipo de produção.

Modo Interativo: de origem francesa, esse tipo de realização de documentário toma a perspectiva de que um documentário é um “recorte da realidade”. Ao contrário do modo observacional, essa abordagem assume a subjetividade como um elemento inerente ao fazer cinematográfico. Todas as operações de apagamento técnico que ocorre no modo observacional, no modo interativo são postos em evidência.

Modo Reflexivo: este modelo de feitura de documentário, radicaliza aquilo que já é praticado no modo interativo. Podemos, assim, determinar que a distinção entre um modo e outro está apenas no “grau” de subjetividade que o produtor evidencia na sua maneira de produzir.

Modo Performativo: neste modo não apenas o produtor evidencia-se na produção, como também torna-se o centro temático do documentário realizado.

Embora tenhamos modos diferentes de produzir um documentário, como acima ficou estabelecido, é possível sempre captar essas imagens a partir de uma perspectiva que leve em conta a Gramática Visual. Contudo, reconhecemos que nos modos interativo, reflexivo e performativo, isso é facilitado, uma vez que se pode “preparar as imagens”, o que possibilita que as categorias das Metafunções da Gramática Visual sejam alcançadas.

Em trabalho bastante elucidativo acerca das possibilidades do uso da perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional para o estudo das imagens em movimento, Ouverney (2008) chama a atenção para o fato de que Kress e van Leeuwen não criaram a Gramática Visual visando ao estudo das imagens em movimento, mas sim, das estáticas. No entanto, a autora mostra a possibilidade de uso da GV para que consiga realizar análises comerciais televisivos de cerveja, ou seja, de imagens em movimento.

É possível, no trabalho em sala de aula, utilizar-se, como fez Ouverney, as duas teorias. Afirmamos, no entanto, que a possibilidade de fazer tomadas fílmicas apenas com base na GV. Assim o é, porque os modos de produção que propomos (interativo, reflexivo e performativo), permitem um nível de encenação elevado das tomadas a serem executadas, ou seja, o planejamento da produção pode ser efetivamente concretizada.

Quando elaboramos esta prática de documentário baseado nos pressupostos de Kress e van Leeuwen (2006), levamos em consideração, sobretudo, o baixo nível técnico dos produtores, os alunos. Dessa forma, nossa proposição está baseada num documentário que é centrado principalmente no depoimento e na entrevista. Essas perspectivas de produção de fato podem, sim, ser baseada exclusivamente nas Metafunções da GV.

Suponhamos que o entrevistado ou depoente do documentário seja um menino ou uma menina que sofre bullying por causa da obsessividade, pensamos que o *plano aberto*, em dado momento da entrevista ou depoimento, é necessário. A adoção do *plano vertical-câmera baixa* é inadequado, pois vimos que essa perspectiva estabelece uma relação de poder do participante da imagem frente a quem a recebe. Ou seja, a construção das imagens não podem ser aleatórias, pois há sempre um procedimento argumentativo que deve ser levado em conta. As tomadas de imagens não encenadas, que podem ser captadas para compor parte do documentário (numa visão do modo observacional), são também uma forma de despertar os alunos para uma educação para o olhar, isto é, romper com naturalização de atos, das práticas sociais vigentes.

6 A GRMÁTICA VISUAL: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Dentro do campo teórico em que esta pesquisa se enquadra, a Linguística Aplicada, fazia-se necessário que apontássemos resultados práticos do que estamos estabelecendo como pressupostos teóricos para uma prática sistemática das imagens na dinâmica escolar. Assim, esta parte do trabalho tem como função relatar os procedimentos de ensino e aprendizagem empreendidos, bem como apresentar os dados coletados.

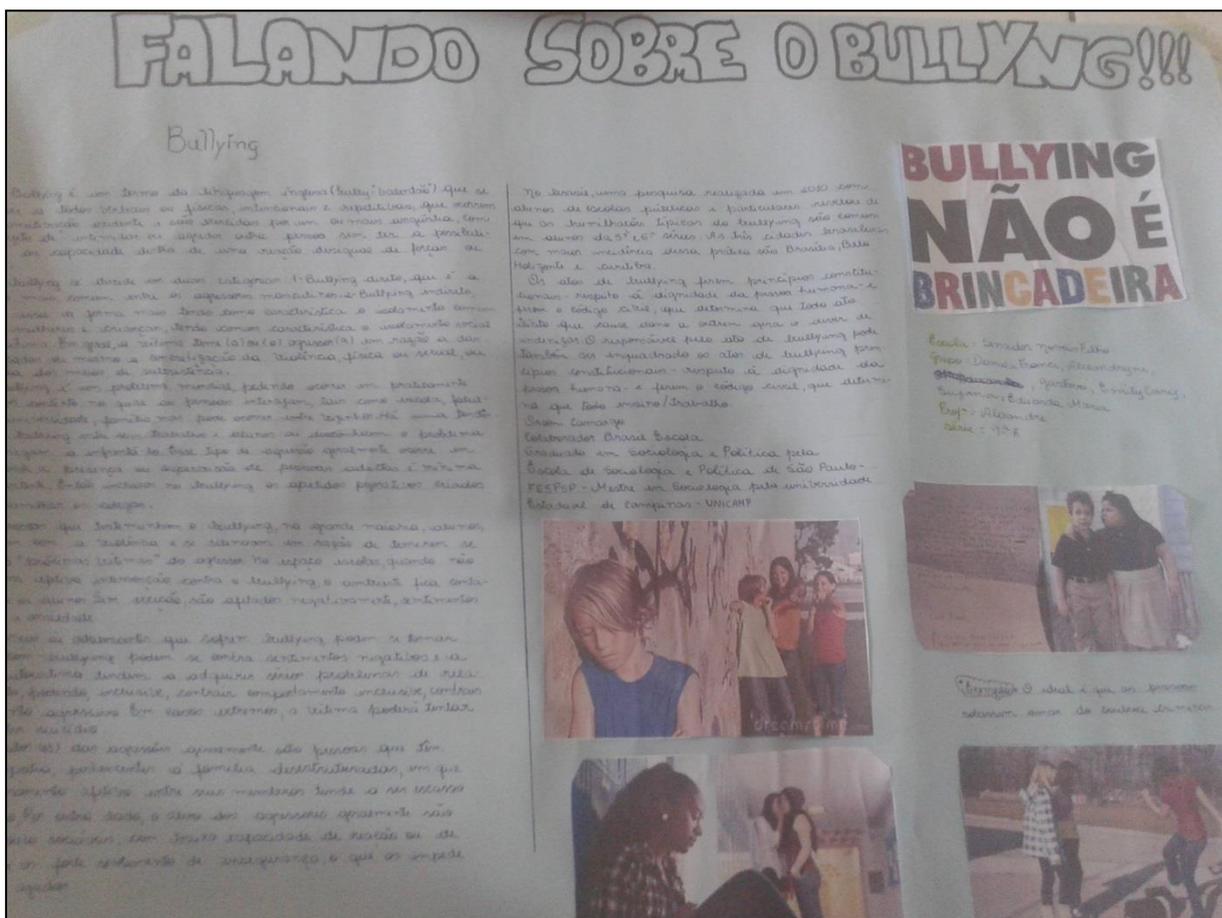
Aplicamos tais procedimentos na mesma escola em que foi realizada a coleta de dados quanto à capacidade de compreensão e interpretação dos alunos frente às atividades de leitura dos textos visuais pertencentes ao livro didático. A turma escolhida foi, novamente, um 9º ano. Essa turma é formada em sua totalidade por alunos que apresentam uma idade compatível com o nível escolar que estão inseridos. Todos tiveram sua trajetória escolar dentro da realidade da escola pública, ou seja, nenhum é oriundo de escola privada. Suas características social e econômica são bastante similares e seus universos culturais muito parecidos.

A primeira etapa da intervenção didática deu-se com a apresentação dos objetivos pedagógicos do que realizaríamos, os quais podem da seguinte maneira ser expressos: 1) *discutir sobre as possíveis razões que envolvem a prática do bullying*; 2) *produzir um texto verbo-visual que expressasse nossas opiniões acerca de tal temática*.

Na etapa seguinte, assistimos ao documentário *Bullying*, produzido por Lee Hisrsh. Após a exibição do filme, realizamos um debate não-dirigido. Os alunos livremente expressaram suas opiniões acerca das muitas formas do preconceito.

Na terceira etapa, foi solicitado dos alunos que, coletivamente, eles expressassem suas opiniões acerca do tema por meio do gênero cartaz. Não foi dado qualquer tipo de orientação sobre como os cartazes deveriam ser produzidos. Os cartazes produzidos estão abaixo expostos (Figuras 43, 44 e 45).

Figura 32 – 1º. cartaz produzido pelos alunos.



Produzido pelos alunos da Escola Senador Novaes Filho.

Figura 33 – 2º. cartaz produzido pelos alunos.

Bullying

Bullying

Bullying é um comportamento que ocorre quando uma pessoa se envolve com outra pessoa de forma repetitiva e intencional, causando danos físicos, psicológicos ou materiais. Este comportamento pode ocorrer em qualquer contexto social, incluindo escolas, locais de trabalho e comunidades online.

O bullying pode assumir várias formas, incluindo:

- **Verbal:** insultos, apelidos, comentários negativos.
- **Físico:** empurrões, socos, danos materiais.
- **Psicológico:** ameaças, exclusão social, difamação.
- **Cyberbullying:** uso de tecnologia para assédio.

Consequências do bullying incluem:

- **Para a vítima:** baixa autoestima, ansiedade, depressão, problemas de aprendizagem.
- **Para o agressor:** problemas de comportamento, dificuldades de relacionamento.
- **Para os espectadores:** sentimentos de culpa, medo, isolamento.

Exatologia

No inglês, "bullying" tem origem na palavra holandesa "bul", que significa "empurrar" ou "empurrar alguém para trás".

Terminologia

Devido ao uso de um termo que se refere ao ato de empurrar, o bullying é frequentemente associado ao ato de empurrar alguém para trás. No entanto, o bullying pode assumir várias formas, incluindo verbal, físico e psicológico.

Benefícios de se estar sofrendo bullying

Embora o bullying seja geralmente considerado negativo, algumas pesquisas sugerem que ele pode ter alguns benefícios para a vítima, como:

- Desenvolvimento de resiliência.
- Fortalecimento de laços de amizade.
- Aumento da empatia.
- Desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas.

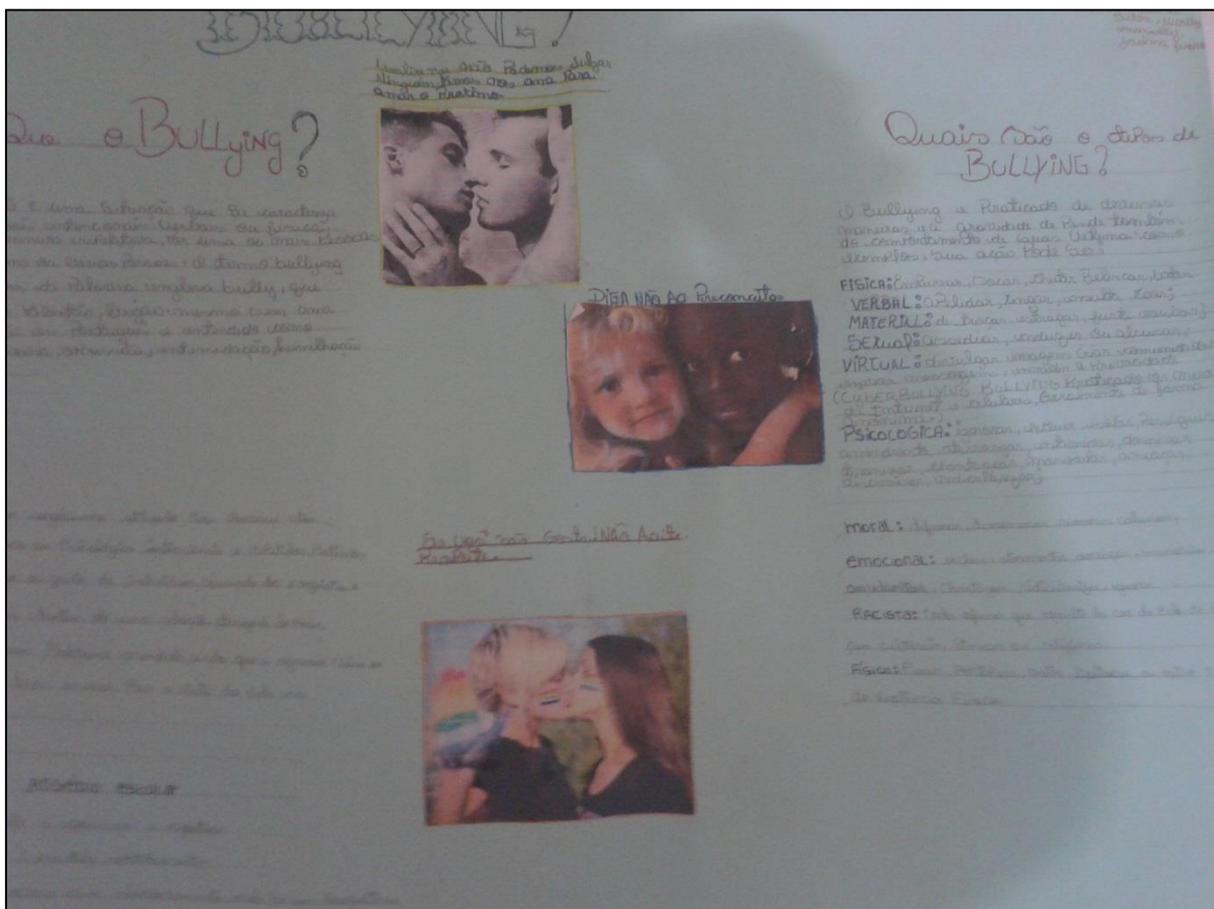
Brazil

Casos

Na Grande São Paulo, uma menina, que não quer revelar seu nome, foi vítima de bullying por colegas de sala. Ela sofreu insultos e ameaças por parte de um grupo de meninas. O caso foi reportado aos pais, que buscaram ajuda na escola. A diretora informou que o caso foi resolvido através de uma conversa com as envolvidas.

Produzido pelos alunos da Escola Senador Novaes Filho.

Figura 34 – 3.º cartaz produzido pelos alunos.



Produzido pelos alunos da Escola Senador Novaes Filho.

Como é possível perceber por meio dos cartazes produzidos, os alunos dão relevância maior ao plano verbal em detrimento do plano imagético, o que é

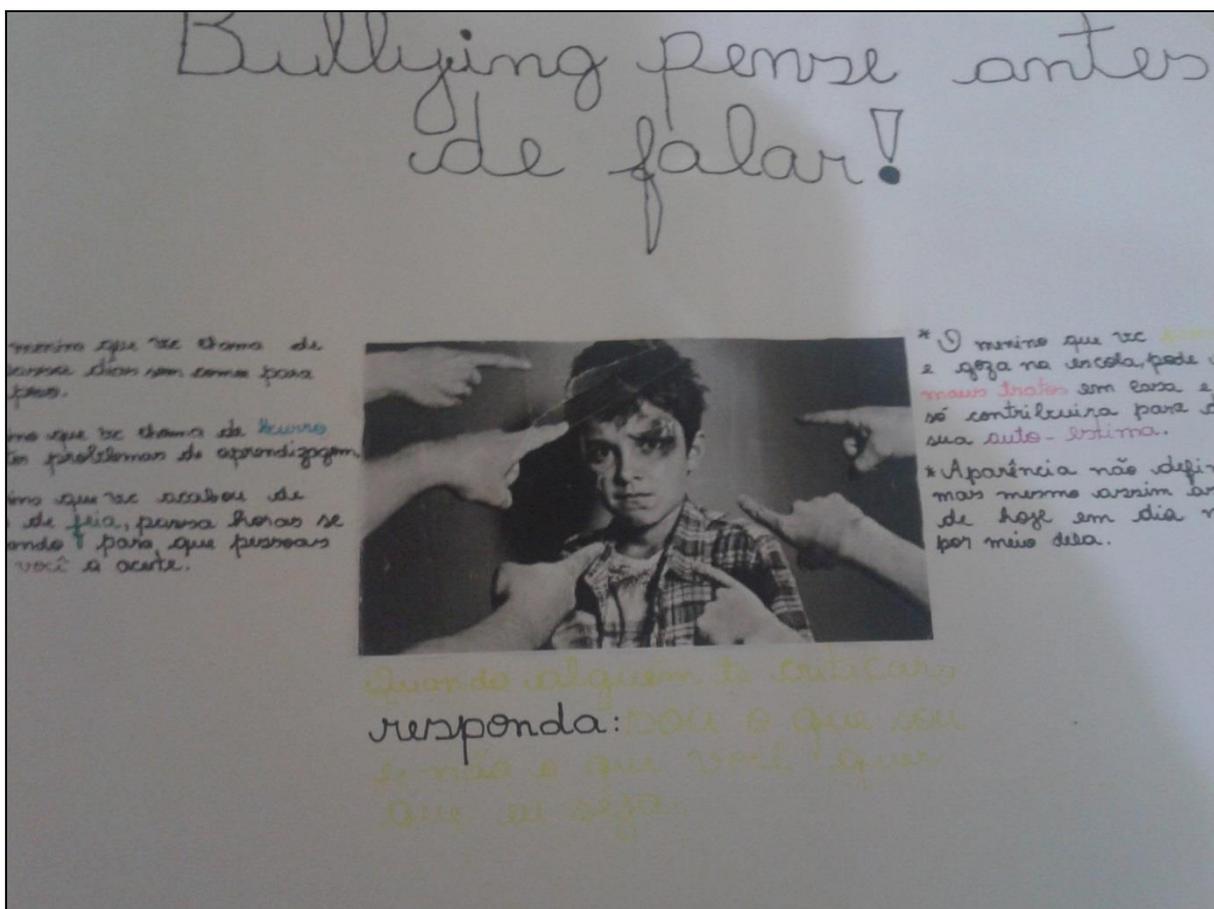
absolutamente compreensível, haja vista que, como vimos apontando ao longo deste trabalho, a prática pedagógica da língua está fortemente pautada na linguagem verbal. Outro ponto a ser observado é fato de que os alunos não obedecem a um procedimento adequado na colocação das imagens nos cartazes. Eles demonstram alguma noção de que um cartaz deve ter uma ou várias imagens, mas demonstram não saber onde nem por que os colocar. Tampouco, eles apresentam um entendimento da noção do uso das cores para a realização do plano argumentativo do cartaz. O *layout* das letras que pode também fazer parte da força imagético-argumentativa do cartaz não é utilizado.

Os alunos foram convocados a fazerem uma análise dos cartazes que, na primeira etapa do projeto, tinham produzido. No primeiro momento, eles buscaram encontrar erros referentes à ortografia e às questões relativas à gramática normativa. Afinal, para quem vivencia a realidade grafocêntrica, nada mais correto do que achar que se alguma produção tem algo a ser melhorado, inevitavelmente, que buscar, nos aspectos normativos, uma melhora do que foi realizado. Efetivamente, eles encontraram alguns desvios da norma. Eles, então, deram como terminada a análise do que tinha realizado.

Buscamos, à luz de uma discussão acerca do gênero cartaz, tentar levá-los a uma condição de reconhecer que a linguagem verbal não era a centralidade desse gênero. Para isso, dialogamos sobre onde esse tipo de gênero circula, bem como sobre sua finalidade. Dado que, também, chamamos atenção foi sobre o fato de que a dinâmica social atual exige dos indivíduos uma multiplicidade de ações que os levam a ter pouco tempo para realizações das diversas tarefas que lhes são exigidas. A partir disso, eles perceberam que os cartazes deveriam ter menos elementos. Daí, eles começaram a discutir, entre eles, bem como conosco, sobre o que retirar do cartaz. Eles ficaram em dúvida se deveriam tirar a parte verbal ou visual. A tendência, em alguns grupos, era a retirada, apenas, do aspecto visual, uma vez que eles achavam de imensa importância a mensagem que a linguagem verbal transmitia. Assim, mas uma vez, a força da prática unicamente voltada para a linguagem verbal demonstrou sua força.

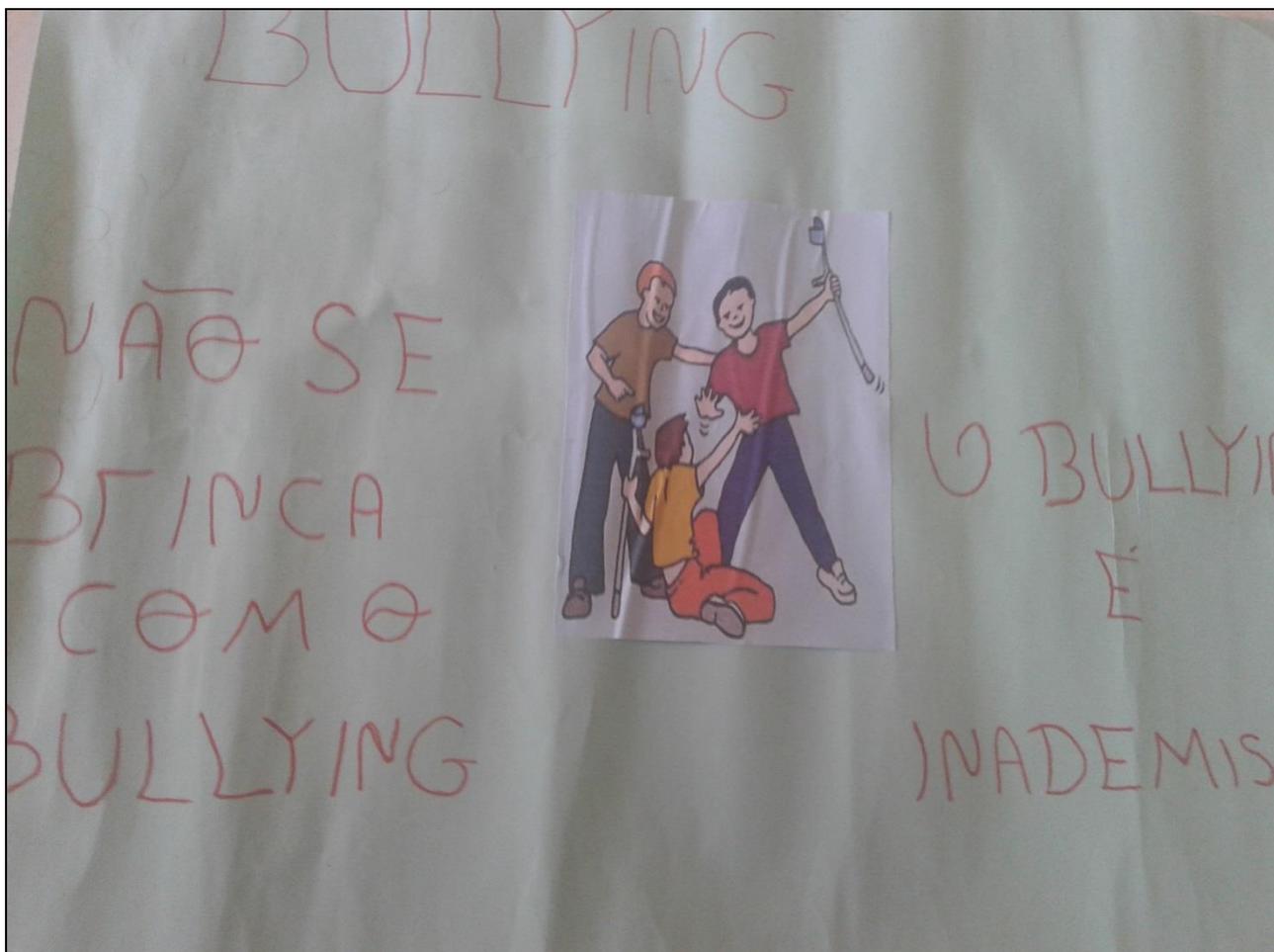
Frente aos dados obtidos acerca da capacidade dos alunos de produzirem o gênero cartaz, fizemos uma intervenção pedagógica baseada nos pressupostos da Gramática Visual. A exposição dos princípios da GV deu-se de forma sumarizada uma vez que foi realizada em 2 horas-aulas. Buscamos estabelecer os procedimentos que devemos tomar na feitura de um cartaz persuasivo, uma vez que é essa a finalidade social desse gênero.

Ao final dessa prática expositiva, solicitamos aos alunos que, coletivamente, produzissem outros cartazes, nos quais estivessem expresso a concepção que havíamos discutido acerca dos princípios da GV. Os cartazes produzidos (figuras 35, 36 e 37) estão abaixo expostos.



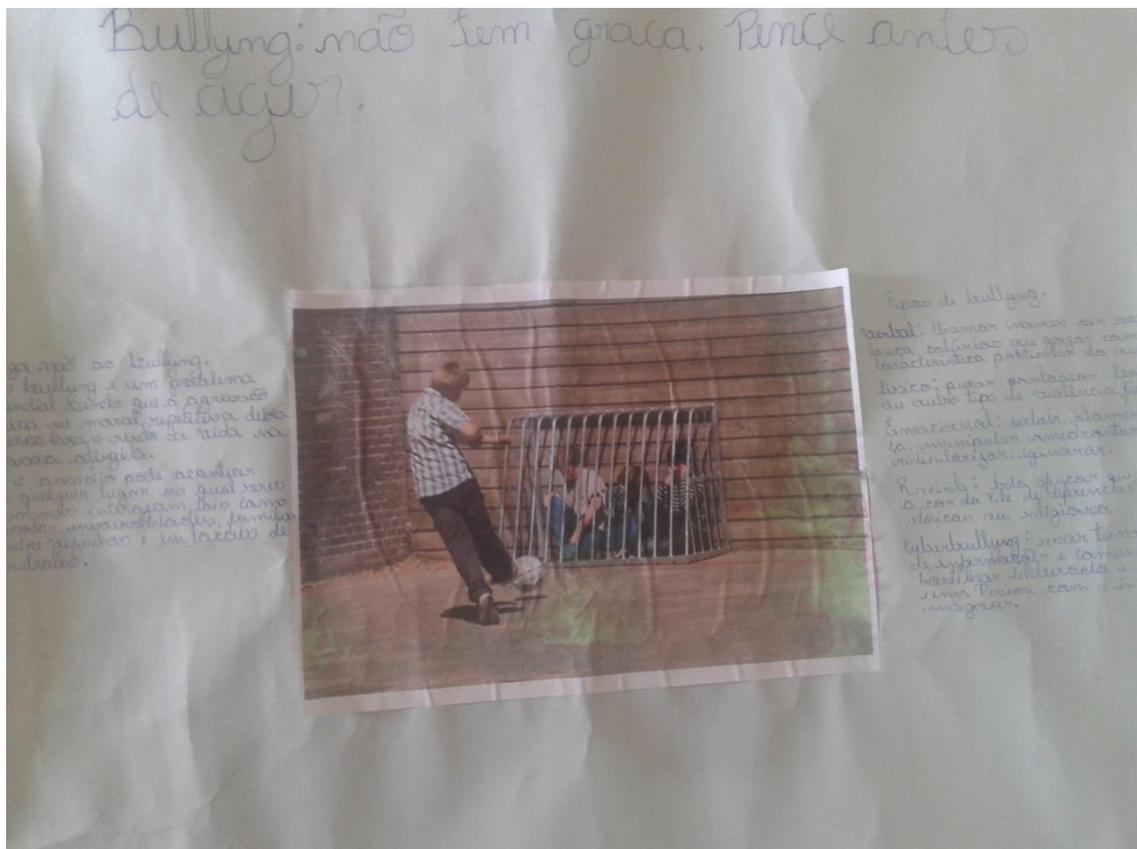
Produzido pelos alunos da Escola Senador Novaes Filho.

Figura 36 – 5º. cartaz produzido pelos alunos.



Produzido pelos alunos da Escola Senador Novaes Filho.

Figura 37 – 6º. cartaz produzido pelos alunos.



Produzido pelos alunos da Escola Senador Novaes Filho.

Diante dos cartazes produzidos, podemos constatar que alguns avanços foram lançados. Avanços que sobretudo se configuram numa adoção de uma produção mais imagética e, conseqüentemente, menos verbal. Outro ponto bastante positivo é uma busca

por tomar a imagem como objeto central do texto, ou seja, a “obediência” ao princípio da Gramática Visual de que a informação de maior relevância deve ocupar o centro do plano imagético-argumentativo. Também podemos observar que eles buscaram usar a formação tríptica margem-centro-margem, bem como estabelecer uma maior importância persuasiva ao topo da imagem.

Os avanços, embora cabalmente constatados, são apenas um primeiro passo, pois só a constância de uma prática do uso dos pressupostos GV na produção dos gêneros verbo-visuais ou visuais pode acarretar numa efetiva proficiência na leitura e produção de imagens, uma vez que a intermitência dessa prática pode gerar a não ruptura com a centralidade da escrita nos procedimentos da prática do ensino e aprendizagem.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para essa pesquisa foi resultante de nossa prática pedagógica. Não era algo que foi oriundo de uma busca por um simples objeto de pesquisa. Assim que a confirmação de nossa hipótese de pesquisa não foi com surpresa que recebemos. Era o que na prática já percebíamos. Contudo, os dados são sempre preciosos para qualquer pesquisa e sempre revelam o grau do que, em tese, pode-se já se ter como justa previsão.

Os objetivos traçados, então, estavam em consonância com o que já defendíamos como possível “solução” para o problema de pesquisa. Solução que em nada tem de definitivo uma vez que não há, na prática pedagógica, algo que seja um procedimento eternamente exato de ação. As problemáticas vão se apresentando e as soluções vão sendo buscadas. E quando não ainda formuladas é preciso ser forjadas.

Este trabalho, assim, foi realizado com o objetivo de contribuir para esse paradigma pedagógico que se faz necessidade de emergir. De fato, romper com o modelo grafocêntrico é um primeiro passo para que a aula de língua materna assuma uma postura de maior conexão com a realidade que impera nas práticas extraescolares. Afinal, os textos que os alunos se defrontam em sua realidade cotidiana são, em sua grande maioria, multimodais. E trabalhos bastante instigantes estão sendo realizados no plano acadêmico da Linguística Aplicada referendando o paradigma de inserção da multimodalidade na prática escolar. Contudo, pensamos que novas maneiras de olhar o plano imagético é premente, uma vez a quase totalidade dos trabalhos apresentados está pautada na perspectiva bakhtiniana. Não obstante não neguemos a contribuição substancial que essa corrente de pesquisa tem para dar, outros olhares sobre a língua(gem) devem ser articulados.

A Gramática Visual não propõe normas para o uso das imagens nos textos visuais e verbo-visuais, mas aponta as regularidades mais visíveis desses mecanismos linguísticos, sobretudo em textos da mídia. Mas como a regularidade é um elemento constitutivo da formação da relativa estabilidade de um gênero textual, não podemos negar a validade dos pressupostos apresentados por Kress e van Leeuwen (2006).

Assim, as orientações didáticas aqui apresentadas não devem ser vistas como normas a serem seguidas, mas, sim, possibilidades facilitadoras de alcance de um plano argumentativo efetivamente eficiente. Normas não foram estabelecidas também porque reconhecemos que, tanto no ensino e aprendizagem da linguagem verbal quanto no da linguagem visual, a heterogeneidade social, cultural e cognitiva dos educandos deve ser considerada para que qualquer prática se realize.

Enfim, realizemos transformações pedagógicas para que possíveis e desejáveis mudanças sociais também possam ser concretizadas. Mudanças sociais que contemplem uma visão mais solidária, mais ética das linguagens do mundo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Danielle. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (Orgs.) **Linguística Aplicada: um caminho com diferenças acessos**. 1ª ed. Contexto, São Paulo, 2013, p. 173-202.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. Parábola, São Paulo, 2009. 238 p.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14ª ed. Editora Hucitec, São Paulo, 2005. 203 p.
- BATISTA, Antônio Augusto. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático. In: ROJO, Rojane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2003, 25-68.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 4ª ed. Cortez Editora, São Paulo, 2011. 176 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais- Ensino Médio, Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUNZEN, Clécio. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? In: Santos, CARMI, Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 43-56.
- _____. **O ensino de gêneros em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna**. São Carlos: GEGE, 2004, v.1, p. 221-258.
- CAMPOS, Cláudia Mendes. **O Percurso de Ducrot na teoria da argumentação na língua**. Revista **ABRALIN**, v. 6, n.2, p. 139-169, jul./dez., 2007.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 7ª ed. Editora Ática, São Paulo, 2007. 304 p.
- DIONÍSIO, Angela; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. Parábola Editora, São Paulo, 2013, p. 19-42.
- DONDIS, Donis. **Sintaxe da gramática visual**. 3ªed. Martins Fontes, São Paulo, 2007. 236 p.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas- SP: Pontes, 1987. 222 p.

FERNANDES, José David Campos; ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de (Org.). Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: **Perspectivas em análise Visual**: do jornalismo ao blog. Editora UFPB, João Pessoa, 2008, p. 11-31.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 15ªed. Editora contexto, São Paulo, 2013. 126 p.

FREIRE, Paulo. **Educação e sociedade brasileira**. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. 124 p.

GAUTHIER, Clemon; TARDIF, Maurice. **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Editora vozes, Petrópolis, 2010.

GERALDI, Wanderley. **Gêneros Discursivos e ensino**. CELLIP, Cascavel, 2009. (Mimeo)

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Construindo propostas de didatização de gêneros: *desafios e possibilidades*. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v.6, n. 3, p. 347-374, set/dez. 2006.

HENDGS, Graciela; NASCIMENTO, Roseli; MARQUES, Pâmela. A gramática da imagem como ferramenta na análise crítica de gêneros midiáticos. In: SEIXAS, Lia; PINHEIRO, Najara Ferrari (Orgs.). **Gêneros**. Insular, Florianópolis, 2013. p. 241-274.

HILA, Cláudia Valéria Doná. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: Nascimento, E. L. (Org). In: **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. 1. Ed. São Carlos: Editora claraluz, 2009, p. 151-194.

KRESS, Günther; LEEUWEN, Theo van. **Reading images**: The grammar of visual design. 2ª ed. Nova York: Routledge, 2006. 286 p.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul. V. 3, nº 53, p. 1-25, dez, 2007.

_____. (Orgs.). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento**. 2ªed. Mercado de letras, São Paulo, 2012 p. 15-61.

Koch, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 9ª ed. Cortez Editora, São Paulo, 2004.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola**. Autêntica, Belo Horizonte, 2006.

LEFFA, Vilson J. .Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação. In: Leffa, Volson J.; Pereira, Areçy, E. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas, Educat, 1999, p. 13-37.

MACHADO, Irene A.. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. **Diálogos com Bakhtin**. 4ªed. Editora UFPR, Curitiba, 2007, 193-230.

_____. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4ª ed. São Paulo, Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Beth. **Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual**. Parábola Editorial, São Paulo, 2008, 59-72.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. 295 p.

MELO, Cristina Texeira Vieira de. Documentário no Ensino Médio. In: BUNZEN, Clecio (Orgs.). **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. Parábola Editorial, São Paulo, 2013, 135-159.

MILLER, Carolyn R.. Retórica, tecnologia e o pushmi-pullyu. In: REINALDO, Maria Augusta; MARCUSCHI, Beth; DIONÍSIO, Angela. (Orgs.) **Gêneros textuais: práticas de pesquisa e ensino**. Editora Universitária da UFPE, Recife, 2012.

MOZDZENSKI, Leonardo. **A intertextualidade no videoclipe: uma abordagem discursiva e imagético-cognitiva**. Contemporanea, vol 7, nº 2. Dez. 2009.

NEVES, Maria da Moura Neves. **A gramática funcional**. Martins Fontes, São Paulo, 2004. 160 p.

OUVERNEY, Janylle Rebouças. A mulher retratada em comerciais de cerveja: venda de mulheres ou de bebidas?. Perspectivas em análise Visual: do *jornalismo ao blog*. Editora UFPB, João Pessoa, 2008, p. 45-61.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 2ªed. Martins Fontes, São Paulo, 2005.

PLATIN, Christian. **A argumentação**. Parábola Editorial, São Paulo, 2008. 149 p.

ROJO, Rojane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2003.

ROJO, Rojane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. Parábola Editora, São Paulo, 2012.

SALES, J. M. A dificuldade do documentário In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. *Múltiplas linguagens do Ensino Médio*. Parábola Editorial, São Paulo, 2013, 135-159.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. 1ª ed. Iluminuras, São Paulo, 1997. 232 p.

SANTAELLLLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. 2ªed. Paulus, São Paulo, 2011. 467 p.

_____. **Leitura de imagens**. Melhoramentos, São Paulo, 2012. 184 p.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. Iluminuras, São Paulo, 1997. 232 p.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. Trabalhar com gênero é trabalhar com texto? In: _____. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Autentica, Belo Horizonte, 2006, p. 27-41.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10ªed. Record, Rio de Janeiro/São Paulo, 2003. 174 p.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 238 p.

SUASSUNA, Livia. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. 2ª ed. Editora Universitária da UFPE, 2009.

VIAN JR., Orlando. Linguística sistêmico-funcional, linguística aplicada e linguística educacional. In: LOPES, Luiz Paulo Moita. **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 123- 141.

XAVIER, Antonio Carlos. A retórica digital das redes sociais. In:_____. e et al. **Hipertexto & cibercultura**: links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais. Respel Editora, São Paulo, 2011, p.27-59.

_____ Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes de referência das avaliações em larga escala. INEP, Brasília-DF, 2013.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística**. 4ªed. Parábola Editorial, São Paulo, 2002.

ANEXOS

Anexo 1

Produção de texto

Embora a proposta de produção textual desta obra reúna contribuições de mais de uma linha teórica, revela-se nela um interesse especial pelas teorias de gêneros do discurso.

No Brasil, as pesquisas em torno do gênero textual são relativamente recentes e só depois que foram divulgados os *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental* (1996) é que a discussão teórica deixou os círculos restritos da discussão acadêmica e chegou às escolas. Como consequência do grande interesse que o assunto tem suscitado entre educadores em geral, várias publicações começam a surgir para atender a essa demanda. No final deste tópico, sugerimos algumas delas relacionadas ao assunto.

O que são gêneros?

A palavra *gêneros* sempre foi bastante utilizada pela retórica e pela teoria literária com um sentido especificamente literário, para identificar os gêneros clássicos — o lírico, o épico, o dramático — e os gêneros modernos, como o romance, a novela, o conto, o drama, etc.

Mikhail Bakhtin — pensador russo que, no início do século XX, se dedicou aos estudos da linguagem e da literatura — foi o primeiro a empregar a palavra *gêneros* com um sentido mais amplo, referindo-se também aos textos que empregamos nas situações cotidianas de comunicação.

Segundo Bakhtin, todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes textos ou *gêneros do discurso*, que podem ser caracterizados por três aspectos básicos coexistentes: o *tema*, o *modo composicional* (a estrutura) e o *estilo* (usos específicos da língua).

Quando estamos numa situação de interação verbal, a escolha do gênero não é completamente espontânea, pois leva em conta um conjunto de coerções dadas pela própria situação de comunicação: *quem fala, sobre o que fala, com quem fala, com qual finalidade*. Todos esses elementos condicionam as escolhas do locutor, que, tendo ou não consciência, acaba por fazer uso do gênero mais adequado àquela situação.

Por exemplo, se desejamos contar a alguém uma experiência pessoal que vivemos, podemos fazer uso de um *relato pessoal*; se um jornal pretende contar aos seus leitores os fatos mais importantes da política, faz uso da *notícia*; se um leitor está insatisfeito com a orientação de sua revista semanal, pode escrever ao editor da revista e reclamar, fazendo uso de uma *carta de leitor*; se desejamos fazer uma exposição oral a respeito de determinado conhecimento científico, fazemos uso do *seminário* ou da *conferência*; se desejamos transmitir a outrem nosso conhecimento sobre como preparar um prato culinário, fazemos uso da *receita*; e assim por diante.

Os relatos de experiências de profissionais de ensino que se propuseram a ensinar produção textual a partir do enfoque de gêneros têm demonstrado que essa abordagem não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, mas também aprimora sua capacidade de *recepção*, isto é, de leitura/audição, compreensão e interpretação dos textos.

O ensino de produção de texto feito por essa perspectiva não despreza os tipos textuais tradicionalmente trabalhados em cursos de redação — a narração, a descrição e a dissertação. Ao contrário, incorpora-os numa perspectiva mais ampla, a da variedade de gêneros. Por exemplo: Quais são os gêneros narrativos? Em que gêneros a

Anexo 2

descrição — tratada aqui como recurso ou técnica — é utilizada? Qual a diferença entre dissertar e argumentar? Quais são os gêneros argumentativos?

O gênero como ferramenta

Bernard Schneuwly, ao lado de Joaquim Dolz, Jean-Paul Bronckart e Auguste Pasquier, entre outros, é um dos expoentes do grupo que, há cerca de duas décadas, vem desenvolvendo pesquisas na Universidade de Genebra sobre o ensino de língua a partir de gêneros.

Schneuwly compreende o gênero textual como uma *ferramenta*, isto é, como um instrumento que possibilita exercer uma *ação linguística* sobre a realidade. Para ele, o uso de uma ferramenta resulta em dois efeitos diferentes de aprendizagem: por um lado, amplia as capacidades individuais do usuário; por outro, amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada. Por exemplo, ao utilizarmos um machado, nós não apenas aprendemos como usá-lo cada vez melhor, mas também passamos a saber mais sobre a dureza da madeira e dos troncos.

Assim, no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros que socialmente circulam entre nós, além de ampliar sobremaneira a competência linguística e discursiva dos alunos, aponta-lhes inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter fazendo uso da linguagem.

O gênero a serviço da construção do sujeito e da cidadania

Schneuwly faz uma pergunta curiosa: um escritor, hoje, escreveria um poema ou um romance (na forma como os compreendemos) se esses gêneros não existissem? Transpondo essa pergunta para situações mais comuns do dia a dia, como uma pessoa faria para produzir um comunicado escrito dirigido a outra pessoa, caso não houvesse

o e-mail, a carta, o bilhete, o telegrama e outros gêneros já criados historicamente e socialmente?

Com essa pergunta, o pesquisador explica que nossas ações linguísticas cotidianas são sempre orientadas por um conjunto de fatores que atuam no contexto situacional: quem produz o texto, qual é o interlocutor, qual é a finalidade do texto e *que gênero pode ser utilizado* para que a comunicação atinja plenamente seu objetivo.

Dessa forma, fazemos uso dos gêneros textuais que nos foram transmitidos sócio-historicamente, o que não quer dizer que não seja possível transformar esses gêneros, ou criar outros, de acordo com as novas necessidades de interação verbal que surgem.

No plano do ensino-aprendizagem de produção de texto, equivale a dizer que o conhecimento e o domínio dos diferentes gêneros do discurso, por parte do aluno, não apenas o preparam para eventuais práticas linguísticas, mas também ampliam sua compreensão da realidade, apontando-lhe formas concretas de participação social como cidadão.

Por exemplo, ao aprender como são feitas cartas argumentativas de solicitação e de reclamação, o aluno não apenas se apropria de informações sobre seu conteúdo, sobre sua estrutura e sobre a linguagem mais adequada a esses gêneros, mas também toma consciência de que os cidadãos devem reclamar seus direitos e solicitar providências das autoridades competentes.

O mesmo ocorre quando se aprende, por exemplo, a produzir gêneros como a carta de leitor, o editorial e textos argumentativos em geral, por meio dos quais o aluno toma consciência de que pode, como cidadão, manifestar seus pontos de vista, opinar e interferir nos acontecimentos do mundo concreto. Ou, ainda, no campo mais criativo e emotivo, no qual ele pode criar, com as palavras e com os gêneros, objetos de arte para fruição estética

Anexo 3

e reflexão crítica, como o poema, a crônica, o conto e as narrativas de ficção em geral.

Os projetos propostos nesta coleção visam criar, o mais próximo possível da realidade, as condições da situação em que socialmente o gênero é produzido e lido/ouvido pelos interlocutores. Em outras palavras, um poeta escreve poemas para publicá-los num livro; um jornalista escreve notícias e reportagens para publicá-las num jornal. Da mesma forma, com os projetos os alunos veem sentido na produção textual: produzem textos para publicar em um livro ou uma revista, para fazer um seminário, para fazer um jornal, para representar ou declamar, para mudar comportamentos das pessoas da comunidade, para sensibilizar uma autoridade para um problema escolar, persuadir pessoas a participarem de uma campanha, e assim por diante.

Diversidade textual e aprendizagem em espiral

Até recentemente, o ensino de produção de texto (ou de redação) era feito por meio de um procedimento único e global, como se todos os tipos de texto fossem iguais e não apresentassem determinadas dificuldades e, por isso, não exigissem aprendizagens específicas.

A fórmula tradicional de ensino de redação — ainda hoje muito praticada nas escolas brasileiras —, que consiste fundamentalmente em desenvolver a trilogia *narração*, *descrição* e *dissertação*, tem por base uma concepção “belettrista”, voltada essencialmente para duas finalidades: a formação de escritores literários (caso o aluno se aprimore nos dois tipos de texto iniciais) e talvez a formação de cientistas (caso o aluno se destaque na terceira modalidade).

Além disso, essa concepção guarda em si uma visão equivocada de que narrar e descrever são ações mais “fáceis” do que dissertar,

ou mais adequadas à faixa etária, razão pela qual a dissertação tem sido reservada aos anos finais — tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio —, como se narrar e descrever fossem pré-requisitos para a produção de um bom texto dissertativo.

Contrariando essa visão, o ensino de produção de texto pela perspectiva dos gêneros compreende que o resultado é mais satisfatório quando se põe o aluno, desde cedo, em contato com uma verdadeira *diversidade textual*, ou seja, com os diferentes gêneros que circulam socialmente, inclusive aqueles que expressam opinião. Além disso, compreende também que a aprendizagem deva se dar *em espiral*, isto é, que os gêneros devam ser periodicamente retomados, aprofundados e ampliados, de acordo com o ano, com o grau de maturidade dos alunos, com suas habilidades linguísticas e com a área temática de seu interesse.

Agrupamento de gêneros e progressão curricular

Independentemente das opções didáticas da escola, os gêneros fazem parte de nossa realidade linguística, cultural e social. Retirá-los de sua realidade concreta, transpô-los para o universo escolar e transformá-los em objetos de estudo exige observar o desenvolvimento global dos alunos em relação às suas capacidades de linguagem. E, além disso, exige proceder a uma seleção dos gêneros que mais interessam aos objetivos da escola e pensar numa progressão curricular e em sequências didáticas que viabilizem aos alunos o contato, o estudo e a apropriação dos gêneros.

Embora reconheçam os limites de qualquer tentativa de sistematizar o ensino de gêneros na escola, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly propõem agrupá-los com base em critérios como *domínio social de comunicação*, *capacidades de linguagem* envolvidas e *tipologias textuais* existentes.