UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

RAFAEL CAMELO LINS

UM ESTUDO REFLEXIVO DA LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Recife
2022

RAFAEL CAMELO LINS

UM ESTUDO REFLEXIVO DA LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Dilma Tavares Luciano

Recife

2022

Catalogação na fonte
Bibliotecária Mariana de Souza Alves – CRB-4/2105

L759e Lins, Rafael Camelo
Um estudo reflexivo da leitura de textos multimodais para o ensino da língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental / Rafael Camelo Lins. – Recife, 2022.
93f.: il.

Sob orientação de Dilma Tavares Luciano.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Mestrado Profissional em Letras, 2022.

Inclui referências.

1. Compreensão Leitora. 2. Estratégias De Leitura. 3. Multimodalidade; 4. Gêneros Textuais 5. Avaliações Externas. I. Luciano, Dilma Tavares (Orientação). II. Título.

400 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2023-09)

RAFAEL CAMELO LINS

UM ESTUDO REFLEXIVO DA LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 22/08/2022.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dr.ª Dilma Tavares Luciano (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof.ª Drª. Morgana Soares da Silva (Examinadora Externa)

Universidade Federal Rural de Pernambuco

_____

Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Junior (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Aos meus amados pais, Jardem Accioli Lins Júnior e Eliane Maria Camelo Lins, exímios educadores, a quem devo tudo o que sou.

AGRADECIMENTOS

“Em tudo dai graças (1Tessalonicenses 5:18).” Eu quase morri. Literalmente. Muitos acreditaram que eu não sobreviveria. Tive Covid-19. Fui internado duas vezes no ano de 2021. Na primeira por manchas vermelhas pelo corpo. Na segunda, com cinquenta por cento dos pulmões comprometidos, passei 15 dias internado na UTI, fiz hemodiálise, durante esse período, por causa da disfunção renal. Talvez eu não estivesse aqui hoje. Mas o Criador dos Céus e da Terra teve misericórdia de mim e deu-me mais uma oportunidade de viver e valorizar mais a vida. Por isso, a Ele, que soprou em minhas narinas o fôlego da vida, ofereço humildemente tudo o que o sou e a minha dissertação.

Ofereço-a também a todos que direta ou indiretamente torceram e intercederam muito pela minha vida. A todos que riram e que choram ao meu lado, ainda que não visse, mas o Todo-Poderoso sonda e conhece o coração. Como humano, sou extremamente limitado e não conheço tudo, porém Ele sabe. Tenho a certeza plena de que as intercessões dessas pessoas chegaram ao Altíssimo e é, por essa razão, que estou aqui escrevendo (ou melhor, digitando) estas linhas. Ah, sim, minha mãe teve grande contribuição nisso ao mandar mensagens pelo WhatsApp a todos os meus contatos do celular.

Aos meus amados pais Jardem Accioli Lins Júnior e Eliane Maria Camelo Lins que, tão arduamente, ajudaram a me formar como ser humano. Eles renunciaram a tanta coisa para que pudesse chegar aonde estou. A eles devo tudo o que sou. Não há palavras nem gestos que possa fazer para retribui-los por tudo.

E semelhante a uma colcha, somos feitos de retalhos. Somos feitos de pedacinhos. Somos constituídos pelos discursos, atos e ações de outras pessoas. Nossas vidas são escritas desde o momento que abrimos os nossos olhos até o instante que damos o último suspiro, pelos menos na nossa vida terrena. Nesse meio, quantas pessoas passaram pela nossa vida e nos encheram de tanto amor e contribuições. À minha primeira professora do maternal, Livramento, que me ensinou os meus primeiros passos na vida escolar e as primeiras letras, dedico esse meu trabalho. Aos professores Luciana – do ensino fundamental –, Jurandir Júnior – do ensino médio – (hoje, professor doutor de Libras da UFPE) – foi com ele que comecei a dizer que quero gozar com a língua –, à professora doutora Tany Mara Monfredini Cordeiro de Moura (*in memoriam*) – minha professora do ensino superior da

Universidade de Pernambuco – que me ensinou a olhar pela metáfora do retrovisor para que pudesse entender os fenômenos linguísticos, que mulher inteligentíssima, também oferto minha dissertação. Todos eles me fizeram perceber a Língua Portuguesa de outra maneira e foi a partir deles que comecei por ela a “enamorar”. Não digo que foi amor à primeira vista, mas quem sabe à segunda, terceira... porque ela é complexa, mas é igualmente linda, depois “noivar” e, finalmente, “casar-se”.

À minha família querida, que ama se reunir, comer e beber aos fins de semana. Sim, tudo isso ajuda muito nas construções das relações sociais, é claro.

Aos meus amigos, com os quais divido a casa alugada em Itapissuma, Danilo Candido Pereira e Thamires Lucena. Eles aguentaram muitos dos meus surtos no caminho acadêmico e não foram poucos. Não devemos a todos chamar de amigos porque são poucos os verdadeiros que estão ao seu lado nos bons e maus momentos. E, definitivamente, eles estiveram.

Ao secretário de educação do município de Itapissuma, senhor Jesanias Rodrigues que sempre acreditou em mim e me auxiliou muito com o meu vínculo lá e em Vitória de Santo Antão. Sem ele também não estaria aqui.

À Escola Municipal Professora Janise dos Santos Oliveira, do município de Vitória de Santo Antão, à Escola Municipal Dilma Cecília da Silva e à Escola Municipal Francelina Rogaciano da Silva, ambas do município de Itapissuma, aos profissionais de todos esses espaços de aprendizagem que me assessoraram na minha jornada profissional, contribuindo massivamente para o profissional que sou hoje, ainda em construção.

Aos meus estudantes, todos, que trilharam junto comigo, ainda que eles não tivessem consciência disso, essa caminhada pelo mestrado (4º grau, como chama a minha orientadora Dilma), em especial, à turma do 9º ano de 2019: Adriano José da Cunha, Ana Doralice Matias da Cruz, Carlos Daniel Silva de Amorim, Daniele Vicente da Silva, Jenyffer Carolyne Bezerra de Lima, José Gabriel da Silva Melo, José Jonas Lourenço dos Santos, Júlia Grasielly de Souza Silva, Marcelo Vitor Melo Nascimento, Marco Antônio de Azevedo Lira, Maria Eduarda Barros de Lima, Natanael Azevedo Moura, Rafaele Carvalho dos Santos, Shayany Suéllen Carmo Lima, Thayná Vitória Santos de Lucena, Tiago Santos da Silva. Se resolvi participar do processo de seleção do mestrado do ProfLetras da UFPE, foi pensando em melhorar minha prática docente nas aulas de Língua Portuguesa (eventos comunicativos, como chama a minha

orientadora Dilma, pois indicam todo o planejamento e seriedade que qualquer profissional deve ter ao pisar diariamente os seus pés nessas escolas.).

Às minhas amigas para sempre da Igrejinha e do mestrado: Edilene Gomes Távora, Regina Celly Ciriaco de Melo Matias e Sheysiane Taynan Gomes Florencio da Silva. Grandes parceiras de desabafo, psicólogas, companheiras de viagem. Juntos desbravaremos o mundo.

À Turma 6 do ProfLetras da UFPE: Ada Juliana do Nascimento, Cícera Leidiane Lima da Silva, Cláudia Bezerra Costa, Cláudia Paulino da Silva, Davi Gomes da Silva, Emmanuela de Albuquerque Maranhão Imbelloni, Gustavo Henrique Rodrigues da Silva, Israel José de Lima Júnior, Lidiane Santos Melo, Maria Betânia Ribeiro de Oliveira e Niedja Nunes de Andrade, gratidão pelas pontes construídas ao longo do processo e pelos nossos lanches compartilhados.

Aos professores doutores da nossa turma que tiveram tanta sabedoria partilhada conosco e muita paciência: Adriano Carlos de Moura, Ana Maria Costa Lima de Araújo, Clecio dos Santos Bunzen Júnior, Dilma Tavares Luciano, Fatiha Dechicha Parahyba, Frederico José Machado da Silva, Hérica Karina Cavalcanti de Lima, José Herbertt Neves Florencio, Maria Clara Catanho, Rosiane Maria Soares da Silva Xypas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo investimento por meio de bolsa ao longo do mestrado profissional.

À minha orientadora Prof.ª Dr.ª Dilma Tavares Luciano, um verdadeiro presente do Criador dos Céus e da Terra em minha vida, que sempre acreditou e nunca desistiu de mim. Ela que passou por tudo isso também ao meu lado, me encorajando, dizendo palavras doces e amáveis e puxando a orelha quando necessário. Obrigado pelo seu olhar de professora, mas, principalmente, de amiga que compartilha a mesma fé. Espero que, sinceramente, tenhamos muitos trabalhos juntos.

Aos professores, em particular os de Língua Portuguesa, que acreditam na educação e em seu poder transformador, na educação que projeta e alimenta tantos sonhos de jovens pelo nosso país. Esses mesmos jovens que, muitas vezes, só veem a escola como único espaço que oportuniza a construção desses seres cidadãos, reflexivos e críticos, mas acima de tudo humanos, efetivamente humanos, que possuem empatia pelo outro, algo extremamente indispensável nos dias atuais. A esses docentes que nunca perderam o brilho nos olhos, mesmo diante de cenários tão desafiadores e críticos, que continuem a se enxergarem como peças fundamentais na constituição de uma nação melhor, mais digna e menos desigual para todos.

Portanto, se a língua é atividade interativa e não apenas forma, e o texto é um evento comunicativo e não apenas um artefato ou produto, a atenção e a análise dos processos de compreensão recaem nas atividades, nas habilidades e nos modos de produção de sentido bem como na organização e condução de informações. (MARCUSCHI, 2008, p. 242)

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar os aspectos envolvidos na compreensão de gêneros multimodais para o desenvolvimento da competência leitora de estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental. Parte do pressuposto de que o trabalho com gêneros multissemióticos e multimidiáticos em sala de aula no ensino fundamental pode ser enriquecedor, por acreditar que, quando a concepção de língua como ação interlocutiva situada é aceita no processo de ensino-aprendizagem, as práticas de linguagem tornam-se mais contextualizadas e reflexivas, ampliando o foco do trabalho com a leitura em sala de aula, o qual não recairá apenas sobre as atividades cognitivas linguísticas e metalinguísticas, mas sim, paralelamente, as epilinguísticas. É necessário que os estudantes conheçam, se apropriem e sejam capazes de ler (e também de produzirem textos escritos, embora não seja o foco deste trabalho) para o exercício do protagonismo enquanto ser social que utiliza as diferentes linguagens e a língua para a construção dessas relações. Assim, tem como objetivos específicos descrever e analisar os aspectos constitutivos da tessitura de gêneros multimodais como a tirinha, a charge e o infográfico, para então propor algumas atividades de compreensão que possam ser usadas pelo professor em sala de aula, tomando por categorias ordenadoras da proposta os descritores do SAEB e SAEPE, a fim de refletir sobre quais deles já são práticas correntes verificadas no material didático usado pela escola pública de Pernambuco e quais descritores precisam ser trabalhados de maneira mais aprofundada. Por isso, este trabalho diz respeito a uma reflexão sobre a abordagem a nível semântico e pragmático de leitura de textos multimodais, especificamente cartuns, charges, tirinhas e infográficos, na aula de português. O propósito deste trabalho é, pois, apresentar sugestões de atividades de compreensão leitora de textos multimodais para serem trabalhados desde o 6º ano do Ensino Fundamental e tem como base a Matriz de Referência para as habilidades de leitura do SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) e do SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco). O interesse pelo tema nasceu das vivências em sala de aula, a partir das quais decidimos investigar as estratégias de leitura de textos multimodais presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa, sendo a pergunta norteadora da nossa reflexão o seguinte enunciado: “Como é proposta a compreensão leitora de gêneros de linguagens multimodais e multissemióticos para estudantes do 6º ano e de que maneira as aulas de língua

portuguesa podem contribuir para o desenvolvimento da habilidade de leitura desses textos e para a construção da criticidade dos estudantes?”

Palavras-chave: Compreensão leitora; estratégias de leitura; multimodalidade; gêneros textuais; avaliações externas.

ABSTRACT

The present essay aims to analyze the aspects involved the understanding of multimodal genres for the development of the reading competence of students of the 6th Year of Elementary School. It assumes that working with multisemiotic and multimedia genres in the elementary school classroom can be enriching, as it believes that when the conception of language as an situated interlocutory action is accepted in the teaching-learning process, language practices become more contextualized and reflective, expanding the focus of the work with reading in the classroom, which will not only belong on linguistic and metalinguistic cognitive activities, but, in parallel, the epilinguistic ones. It is necessary for students to know, to appropriate and be able to read (and also to produce written texts, although it is not the focus of this essay) for the exercise of protagonism as a social being that uses different languages and language for the construction of these relations. Thus, it has as specific objectives to describe and analyze the constitutive aspects of the compostition of multimodal genres such as the comic strip, the cartoon and the infographic, to then propose some comprehension activities that can be used by the teacher in the classroom, taking as ordering categories of the SAEB and SAEPE descriptors are proposed, in order to reflect on which of them are already current practices verified in the teaching material used by public school in Pernambuco and which descriptors need to be worked on in more depth. Therefore, this essay concerns a reflection on the semantic and pragmatic approach of reading multimodal texts, specifically cartoons, comic strips and infographics, in the Portuguese class. The purpose of this essay is, therefore, to present suggestions for reading comprehension activities of multimodal texts to be worked from the 6th year of Elementary School and is based on the Reference Matrix for reading skills of the SAEB (Basic Education Assessment System) and SAEPE (Pernambuco Educational Assessment System). The interest in the subject arose from experiences in the classroom, from which we decided to investigate the strategies of reading multimodal texts present in Portuguese language textbooks, with the guiding question of our reflection being the following statement: “How is proposed the reading comprehension of multimodal and multisemiotic language genres for 6th grade students and in what way can Portuguese language classes contribute to the

development of the ability to read these texts and to the construction of students' criticality?”

Keywords: Reading comprehension; reading strategies; multimodality; textual genres; external evaluations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Capas dos livros didáticos do 6º ano utilizados no inventário das ocorrências dos gêneros multimodais.....25
Charge 1 - Dia da água 22/03.....40
Exemplo 1 - Tirinha – Bichinos do jardim: Histórias mequetrefes.....41
Exemplo 2 - Texto de campanha comunitária – Motorista legal é motorista consciente.....42
Exemplo 3 - Cartum – Polo Norte 2100.....43
Exemplo 4 - Gráfico – Proporção dos entrevistados que possuem perfil em rede social.....44
Exemplo 5 - Infográfico – Idade mínima para ter contas em redes sociais.....45
Ilustração 1 - Estrutura do Item.....63
Figura 2 - Texto Multimodal 1.....76
Figura 3 - Texto Multimodal 2.....79
Figura 4 - Texto Multimodal 3.....84
Figura 5 - Texto Multimodal 4.....86
Figura 6 - Texto Multimodal 5.....88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz de Referência para as Habilidades de Leitura do SAEB e do SAEPE.....23
Quadro 2 - Matriz de Correção para as Habilidades de Leitura.....24
Quadro 3 - Universidade Federal de Pernambuco.....26
Quadro 4 - Universidade Federal Rural de Pernambuco.....26
Quadro 5 - Universidade Católica de Pernambuco.....27
Quadro 6 - Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental.....37
Quadro 7 - Concepções de Leitura.....49
Quadro 8 - Gêneros a serem trabalhados em sala de aula para o desenvolvimento das habilidades de leitura.....55
Quadro 9 - Campo de atuação vs. gênero textual.....55
Quadro 10 - Estratégias de leitura propostas por Solé.....56
Quadro 11 - Matriz de Referência do SAEB de LP.....59
Quadro 12 - Matriz de Referência do SAEPE de LP.....60
Quadro 13 - Acompanhamento pedagógico por meio do mapeamento dos descritores do SAEPE.....63
Quadro 14 - A matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEPE para o 2º ano do ensino fundamental [tópicos III e IV].....68
Quadro 15 - Comparativo entre as matrizes de referência de língua portuguesa do SAEB e SAEPE [tópicos I e II] para o 5º ano do Ensino Fundamental.....70
Quadro 16 - Matriz de Referência do SAEB.....74

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (*Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*)
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....17

2 REFERENCIAL TEÓRICO.....28

2.1 O DESAFIO DO ENSINO: A LEITURA E A DIVERSIDADE DE GÊNEROS.....28

2.1.1 A abordagem dos gêneros multimodais nos livros didáticos: Breve reflexão.....38

2.1.2 A leitura dos gêneros multimodais.....47

2.2 O PAPEL DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LINGUA PORTUGUESA DO SAEB E DO SAEPE PARA A PRÁTICA DOCENTE.....58

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....62

4 A LEITURA DO TEXTO MULTIMODAL EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA PARA O 6º ANO.....67

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....90

REFERÊNCIAS.....92

1 INTRODUÇÃO

Após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases (Nº 9.394/1996), que definiu e regularizou a educação brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) foram um dos primeiros documentos oficiais que buscaram auxiliar o professor em sua prática docente em sala de aula dentro do novo parâmetro. Em Língua Portuguesa, os PCN traziam a importância do docente com o papel de mediador para que o estudante pudesse desenvolver o conhecimento linguístico a partir da escuta, da leitura e da produção de textos objetivando a *competência comunicativa*. Essa preocupação então presente em tal documento tem norteado a escola em seu papel de dar ao estudante condições para que ele possa ampliar o domínio da língua e da linguagem para o pleno exercício da cidadania.

Nessa mesma concepção que circunscreve a linguagem e a língua na dimensão interacionista, conforme defende Travaglia (2011), vinte anos depois, a política pública educativa apresenta a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2017) e o Currículo de Pernambuco (2018), documentos reguladores do ensino os quais dão prosseguimento à proposta de trabalho com os eixos já apresentados nos PCN. Contudo, enquanto os PCN traziam a proposta de dois eixos organizadores – (1) o uso da língua oral e escrita, e (2) a reflexão sobre a língua e a linguagem –, a BNCC reestrutura essa divisão em eixos, propondo um trabalho muito mais focado nos usos, propriamente ditos, de língua e linguagens, alterando para 4, a saber: (1) oralidade, (2) leitura/escuta, (3) produção de textos e (4) análise linguística/semiótica. Espera-se, assim, que o professor tenha um olhar muito mais sensível e holístico dos eixos organizadores, de modo que as competências sejam construídas e consolidadas em vivências práticas e não somente pela teoria presente nas aulas de Língua Portuguesa. Nas palavras de Luciano (2019), para destacar as implicações resultantes das teorias de aprendizagem e teorias linguísticas na forma de conteúdos, tem-se:

> “Nessa perspectiva, os fatos relativos às diferentes situações de uso da língua e os saberes oriundos das experiências sociais do aluno trazem à luz a noção de *conhecimento* enquanto representações complexas do real”. (p.52)

O texto, compreendido enquanto unidade básica da comunicação, passa a ter o papel de destaque no processo de ensino-aprendizagem de língua materna em todos os níveis, desafiando o docente a saber lidar com a semiose de linguagens resultante da diversidade de gêneros produzidos com tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Textos esses que podem ser informais ou formais, orais espontâneos (uma conversa, um telefonema, um debate, uma entrevista, um seminário), escritos (um bilhete, um poema, um resumo, uma resenha, uma tese de doutorado), face a face ou igualmente mediados por TDIC; e multimodais/multissemióticos (um post em uma rede social, um cartum publicado na internet ou em um veículo impresso, assim como uma tirinha, uma charge, uma propaganda, um infográfico).

A abordagem pedagógico-didática desses textos deve se dar não apenas com foco no código verbal a ser analisado enquanto sistema de regras gramaticais, mas como formas de manifestações da linguagem sociohistoricamente situadas, em encontros de aprendizagem configurados enquanto *eventos comunicativos* (LUCIANO, 2019), no interior dos quais o discente irá desenvolver as habilidades de expressão oral, de leitura e de expressão escrita de forma reflexiva e crítica como agente da linguagem. De modo que sairá da escola apto e competente para usar as mais diversas linguagens, nas mais variadas atividades humanas, de acordo com as suas necessidades e intencionalidades comunicativas. Nesse ponto de vista, cabe à escola também o trabalho com os “novos” gêneros digitais (podcast, meme, GIF, vlog, ciberpoema, verbete digital, e-forum, etc.) e seus letramentos a fim de que os multiletramentros possam efetivamente ocorrer e se concretizar também na escola.

Mais uma vez tomando as palavras de Luciano (2019), assumimos que o ensino da língua materna deve estar atento ao desenvolvimento da habilidade de expressão humana, sobre o que a pesquisadora afirma:

> “Por ser a língua um sistema de código arbitrário (como peculiar a qualquer código), a coerção reside na necessidade de inteligibilidade entre os interactantes, não representando, contudo, grilhões à expressividade da mente humana, àquilo que o indivíduo espera produzir/obter/promover enquanto efeito de sentido ao “comunicar”. Em outras palavras, o uso da língua – sistema linguístico, com suas unidades e regras próprias – submete o usuário a dois tipos de tensões criativas, como assim vamos denominar: uma relativa ao conhecimento do sistema linguístico propriamente dito, necessário à composição e engates das unidades frasais, conforme as possibilidades de arranjos existentes no modelo da língua em foco; e outra relativa à habilidade de manifestação linguística de ideias, logo do pensamento de forma a expressar adequada e eficazmente a intenção comunicativa do produtor do texto verbal, unidade básica da comunicação”. (p.57)

Por isso, o trabalho com gêneros multissemióticos e multimidiáticos pode ser enriquecedor, pois se a concepção de língua como ação interlocutiva situada é aceita no processo de ensino-aprendizagem, as práticas de linguagem tornam-se mais contextualizadas e reflexivas, tendo em vista que o foco não será apenas nas habilidades cognitivas linguísticas e metalinguísticas, mas sim, paralelamente, com as epilinguísiticas. O gênero textual multimodal, assim, será a unidade privilegiada em que a centralidade se dará nos efeitos de sentido trazidos pelo evento comunicativo em questão.

A própria BNCC (2017) também corrobora a exploração de novos letramentos nas aulas de Língua Portuguesa. Tal documento coloca de um lado “gêneros e práticas consagrados”, os chamados letramentos de letra e do impresso; e os “novos letramentos” com o enfoque no digital:

> Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. [...] Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um *gif* ou *meme*. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir *gifs* e *memes* significativos também podem sê-lo. (BNCC: 2017, p. 65.)

Já o Currículo de Pernambuco (2019), outro documento norteador, também sinaliza que o conceito de letramento se ampliou com as novas tecnologias do mundo digital. Dessa forma, o ensino de língua materna ganha uma nova reorganização e postura, tendo em vista que os gêneros textuais estão cada vez mais multimodais e multimidiáticos:

> Logo, não é mais suficiente se ater, apenas, à escrita manual e impressa nem a recursos linguísticos e leituras lineares, visto que interagimos diária e intensamente com e por meio de vídeos, áudios, imagens, textos em movimento etc. dentro de uma multiplicidade de cultura e linguagem. (Currículo de Pernambuco: 2018, p. 78.)

Fica evidente, a partir desses documentos oficiais, que é urgente o trabalho, em sala de aula, com gêneros textuais que explorem a multiplicidade de linguagens, já que as relações humanas se configuram de outra forma com o avanço da tecnologia em um mundo cada vez mais globalizado. É necessário que os estudantes conheçam, se apropriem e sejam capazes de ler (e também de produzirem textos escritos, embora não seja o foco deste trabalho) para o exercício do protagonismo enquanto ser social que utiliza as diferentes linguagens e a língua para a construção dessas relações.

Teóricos como Gunther Kress & Theo van Leeuwen (2006) defendem que o grande problema enfrentado pelas sociedades grafocêntricas e, por extensão, da escola, é a supressão das formas visuais de representação e a ausência de um modelo teórico estabelecido capaz de desenvolver uma análise que possa discutir essas formas de comunicação visuais.

> In this book we develop the hypothesis that in a literate culture the visual means of communication are rational expressions of cultural meanings, amenable to rational accounts and analysis. The problem which we face is that literate cultures have systematically suppressed means of analysis of the visual forms of representation, so that there is not, at the moment, an established theoretical framework within which visual forms of representation can be discussed. (Kress & Leeuwen: 2006, p. 23)

Por serem interações muito mais complexas, é papel sim da escola o trabalho com textos multimodais. Essa discussão deveria ser estendida e aprofundada ao longo do processo de escolarização – desde Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o término do Ensino Médio. As demais matrizes de linguagem e pensamento – como a visual e a sonora – ganham cada vez mais um lugar de destaque na sociedade e na maneira como as pessoas se comunicam entre si. A comunicação moderna, assim, acaba exigindo de seus usuários uma proficiência linguística cada vez mais efetiva e não se pode fechar os olhos para esses fenômenos, tendo em vista que os textos utilizam códigos que se misturam e se multiplicam.

Com o paradigma do interacionismo sociodiscursivo, o foco passou a ser a linguagem no processo de interação no interior do qual o papel do sujeito é central nos eventos de letramento. Nessa perspectiva, as formas de enunciado (gêneros discursivos) são consideradas exemplos concretos e vivos da materialização da comunicação humana, como defende Bakthin (2008). Nesse sentido, não é recomendável que a escola trabalhe com os gêneros apenas para o ensino dos aspectos estruturais ou formais, ou ainda quando ler se resume a decodificar e buscar informações, ou quando serve de recurso motivacional para discussões de temáticas relevantes, sem que estejam em foco as estratégias de uso da língua na composição do texto objeto da leitura.

Por outro lado, quem nunca ouviu falar na máxima: “Uma imagem vale mais do que mil palavras”? Quando algum locutor profere tal enunciado pode estar trazendo a ideia de que ela é simples de compreender e isso só é suficiente. Em determinados contextos de comunicação, a ausência de imagem pode ser uma perda de informação.

É possível dizer que a imagem quando presente em textos verbais ela consegue mobilizar com maior rapidez um sentido possível para o texto narrativo, por exemplo. Indo mais além, ao observarmos gêneros mais recentes figurando em nossas práticas de letramento podemos afirmar que a maneira como nos comunicamos na atualidade continua sendo modificada com o invento do computador e da Internet.

Depois de um período de séculos de dominância da escrita, soberano modo de comunicação e representação sociais, está havendo recentemente uma profunda mudança nos sistemas de mídia, nos quais a escrita está cedendo lugar em certa medida a outros modos de comunicação com som e, sobretudo, imagem, seja estática ou em movimento. Nesse cenário, é de extrema necessidade saber ler e interpretar essas imagens que circulam em diversos gêneros textuais, entre eles, charges, cartuns, tirinhas, capas de revista e anúncios publicitários.

A multimodalidade nos textos escritos parece estar sendo ignorada ou pouco valorizada no contexto educacional ou mesmo no senso comum popular. Hoje, na era multimídia, pode repentinamente ser percebida de novo. Os gêneros do discurso determinam sentidos e formam relações através dos textos ou discursos neles veiculados. Esses, por sua vez, concretizam-se através da linguagem, seja ela verbal ou visual [não verbal]. Logo, a multimodalidade diz respeito à composição verbo-visual existente em determinados textos. Em outras palavras, os textos multimodais recorrem à diagramação, às cores, às marcas, aos tipos de letras e tamanhos, à disposição gráfica, às figuras, aos efeitos visuais na construção de sentido pretendida pelo autor, sugerindo haver mesmo um movimento de textualização que busca representar aspectos da fala que a escrita não representa integralmente (cf. OLSON, 1997), ou mesmo como os indivíduos se comportam nos/produzem os textos orais (gestos, entonação, expressões faciais). Para essa abordagem, a definição do ato de ler de Marcuschi (2008) é de extrema relevância. Ele atesta que:

> Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo. Aqui vamos defender a posição de que ler não é um ato de simples extração de conteúdos ou identificação de sentidos. Mas não se pode dizer que ler seja apenas uma experiência individual sobre o texto, oral ou escrito. Compreender o outro é uma aventura, e nesse terreno não há garantias absolutas ou completas. (MARCUSCHI: 2008, p. 228.)

Partindo dessas colocações, acredita-se ser capital poder contribuir com a análise e discussão aprofundada sobre os processos de produção, circulação e recepção de textos em sala de aula. Por isso, este trabalho diz respeito a uma reflexão

sobre a abordagem a nível semântico e pragmático de leitura de textos multimodais, especificamente cartuns, charges, tirinhas e infográficos, na aula de português para uma escola pública municipal.

O propósito deste trabalho é, pois, apresentar sugestões de atividades de compreensão leitora de textos multimodais para serem trabalhados desde o 6º ano do Ensino Fundamental. Tem como base a Matriz de Referência para as habilidades de leitura do SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) e do SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco). O interesse pelo tema nasceu das vivências em sala de aula, a partir das quais decidimos investigar as estratégias de leitura de textos multimodais presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa, sendo a pergunta norteadora da nossa reflexão o seguinte enunciado: “Como é proposta a compreensão leitora de gêneros de linguagens multimodais e multissemióticos para estudantes do 6º ano e de que maneira as aulas de língua portuguesa podem contribuir para o desenvolvimento da habilidade de leitura desses textos e para a construção da criticidade dos estudantes?”

Em síntese, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar os aspectos envolvidos na compreensão de gêneros multimodais para o desenvolvimento da competência leitora de estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental; e como objetivos específicos, descrever e analisar os aspectos constitutivos da tessitura de gêneros multimodais como a tirinha, a charge e o infográfico, para então propor algumas atividades de compreensão que possam ser usadas pelo professor em sala de aula, tomando por categorias ordenadoras da proposta os descritores do SAEB e SAEPE, a fim de refletir sobre quais deles já são práticas correntes verificadas no material didático usado pela escola e quais descritores precisam ser trabalhados de maneira mais aprofundada.

O SAEB e o SAEPE são sistemas de avaliações externas que ocorrem para a realização de um diagnóstico da educação básica brasileira nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. A primeira acontece bianualmente em escala nacional. A segunda, por sua vez, ocorre em escola estadual anualmente. Os resultados servem de parâmetro para que cada escola possa replanejar as suas ações pedagógicas com intuito de que os índices de proficiência nesses dois componentes curriculares possam ser aprimorados.

Cada sistema de avaliação externa possui, em LP, descritores para o Eixo de Leitura, e como sugere o nome, descrevendo o que se espera do discente naquele

nível. Tais descritores são utilizados para a elaboração de itens nessas avaliações externas. Para este trabalho, selecionou-se seis descritores que fossem equivalentes para o SAEB e o SAEPE e que pudessem ser trabalhados já a partir do 6º Ano do Ensino Fundamental, embora as avaliações ocorram no 9º Ano. Defende-se que tais descritores sejam trabalhados ao longo de todo o Ensino Fundamental, a fim de que as habilidades de leitura sejam efetivamente construídas e consolidadas pelos estudantes.

O Quadro 1, a seguir, apresenta os descritores selecionados, conforme mencionado anteriormente, apresentados de forma comparativa entre o SAEB e o SAEPE segundo a habilidade objetivada por cada descritor. Observe:

Quadro 1 - Matriz de Referência para as Habilidades de Leitura do SAEB e do SAEPE

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AS HABILIDADES DE LEITURA			
SAEB		**SAEPE**	
DESCRITOR	**HABILIDADE**	**DESCRITOR**	**HABILIDADE**
D1	Localizar informações explícitas em um texto.	D6	Localizar informação explícita em um texto
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	D8	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.	D7	Inferir informação em um texto
D6	Identificar o tema de um texto.	D9	Identificar o tema central de um texto
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	D10	Distinguir fato de uma opinião
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D11	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais

FONTE: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), 2001; e SAEPE, 2020.

Com o intuito de haver uma matriz de correção que pode ser utilizada pelos professores de LP, que após a aplicação da avaliação de compreensão textual, haja consulta a mesma, a qual distribuí os resultados por níveis de habilidades de leitura, sendo eles: ELEMENTAR I, ELEMENTAR II, BÁSICO e DESEJÁVEL. Seguindo os mesmos critérios utilizados na avaliação do SAEPE, segundo a demonstração do Quadro 2, abaixo:

Quadro 2 - Matriz de Correção para as Habilidades de Leitura

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AS HABILIDADES DE LEITURA			
DESCRITORES		**DESCRIÇÃO DA HABILIDADE**	**NÍVEL**
SAEB	**SAEPE**		
D1	D6	Habilidade elementar de competência leitora na qual o estudante percebe uma informação dada na superfície do texto.	ELEMENTAR I
D3	D8	Habilidade que consiste em o discente deduzir, pelo contexto, o significado de uma palavra ou expressão, seja nova, mas empregada com um sentido diferente do habitual, por exemplo, ou conhecida.	ELEMENTAR II
D4	D7	Habilidade que solicita de o estudante relacionar informações explícitas no texto com os outros conhecimentos que possui, como o textual e o de mundo, para que construa uma determinada conclusão.	ELEMENTAR II
D6	D9	Habilidade que cobra do discente uma visão global sobre o assunto do texto. Para isso, é necessário que o estudante tenha a capacidade de sintetizar aquilo que é fundamental no texto.	BÁSICO
D14	D10	Habilidade em que o estudante diferencia uma informação apresentada de um ponto de vista em um texto.	BÁSICO

D5	D11	Habilidade que exige que o discente relacione a linguagem verbal e não verbal para a compreensão efetiva de textos multimodais. A palavra escrita não é suficiente para o entendimento do todo. Assim, agregar informações verbais e imagéticas, constitui em uma das fundamentais habilidades de leitura.	DESEJÁVEL

FONTE: Autoria própria, 2022.

Neste trabalho, há uma predileção pelos gêneros de tirinha, charge e infográfico por serem os mais recorrentes ao longo dos quatro anos, nos livros didáticos do 6º Ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, consoante ao Inventário das Ocorrências de Gêneros Multimodais nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o triênio 2017-2019 e quadriênio 2020-2023.

A Figura 1, abaixo, serve para ilustrar com um texto multimodal os livros didáticos usados na pesquisa.

Figura 1 - Capas dos livros didáticos do 6º ano utilizados no inventário das ocorrências dos gêneros multimodais

FONTE: Autoria própria, 2022.

Fora realizado ainda um levantamento de estado da arte das principais universidades do estado de Pernambuco, conforme mostra os quadros 3, 4 e 5 a seguir, confirmando que o tema é pouco pesquisado.

Quadro 3 - Universidade Federal de Pernambuco

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO			
ANO	TÍTULO	AUTOR	OBSERVAÇÕES
2015	*A Multimodalidade da charge animada e seu uso em sala de aula*	OLIVEIRA, Jailton Ferreira de Oliveira	Dissertação – Linguística
2015	*A argumentação em movimento: a multimodalidade e o desenvolvimento da argumentação na dinâmica escolar*	GOMES, Alexandre Duarte	Dissertação (ProfLetras)
2016	*Referenciação, multimodalidade e tipografia cinética: reflexões em linguística textual*	SILVA, Nadiana Lima da	Tese – Linguística
2017	*O papel da reflexão crítica e da multimodalidade na elaboração de enunciados para a expansão da compreensão escrita no curso de Letras – Licenciatura em Língua Inglesa*	OLIVEIRA, Juliana Gama de	Dissertação – Linguística
2017	*M^2ALL – Multimodal method accessibility layer- um método para uso de camada de software multimodal adaptativo a portadores de necessidades especiais*	OLIVEIRA, Antúlio de	Tese – Ciência da Computação
2018	*O ensino de português para estrangeiros: uma experiência multimodal e multicultural no caderno Gramática Viva no Viva PE*	UEHARA, Simone	Dissertação – Linguística

FONTE: Autoria própria, 2020.

Quadro 4 - Universidade Federal Rural de Pernambuco

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO			
ANO	TÍTULO	AUTOR	OBSERVAÇÕES
2018	*Uma imagem vale mais com mil palavras : estudo sobre a produção de textos multimodais para o ensino do conceito de respiração pulmonar*	ALBUQUERQUE, Tereza Cristina Cavalcanti de	Tese – Ensino das Ciências
2019	*A tradução intersemiótica em gêneros multimodais: retextualização e produção inferencial*	CAVALCANTI, Paulymelque Benício	Dissertação (ProfLetras)
2019	*Multimodalidade na educação em ciências para a saúde : construção de sentidos sobre a campanha sanitária "#MosquitoNão"*	COSTA, Jefferson Silva	Dissertação – Ensino das Ciências

FONTE: Autoria própria, 2020.

Quadro 5 - Universidade Católica de Pernambuco

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO			
ANO	TÍTULO	AUTOR	OBSERVAÇÕES
2015	*A multimodalidade em atividades de leitura no livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental anos finais: contribuições para o letramento visual?*	ALBUQUERQUE, Emanuel Artur de	Dissertação – Ciências da Linguagem
2015	*Multimodalidade e produção de sentidos em narrativas orais infantis*	FALCÃO, Rosineide Costa	Dissertação – Ciências da Linguagem
2015	*Multimodalidade em narrativas de reconto de histórias: um estudo de caso de uma criança cega*	NASCIMENTO, Christiane Gleice Barbosa de Farias	Dissertação – Ciências da Linguagem
2017	*A relação verbo-visual do texto multimodal em tela da criança em aquisição de escrita e em processo de letramento digital.*	SILVA, Gisely Martins da	Dissertação – Ciências da Linguagem

FONTE: Autoria própria, 2020.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O DESAFIO DO ENSINO: A LEITURA E A DIVERSIDADE DE GÊNEROS

Desde o momento em que os documentos oficiais regulam a educação em nosso país, mais precisamente a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ganham destaque as práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de *competências leitoras*. Nessa dimensão, faz-se necessário observar o exercício das práticas sociais perpassadas pelos usos da língua, a fim de assegurar que os fenômenos de língua(gem) sejam abordados na sala de aula, logo, conforme o requerido pelas políticas públicas da educação.

O ensino de ***leitura*** – atrelada aos outros eixos como ***oralidade***, ***produção escrita*** e ***análise linguística*** – precisa ter o seu processo ressignificado para as novas demandas da escola do século XXI e para a educação voltada ao desenvolvimento de competências.

Inúmeros eventos históricos no processo de urbanização e tudo aquilo que o vincula ao advento das tecnologias digitais passaram a implicar em *novas necessidades de comunicação*, novas formas/maneiras de ler e, como consequência, já que a escola é reflexo da organização social, essas demandas acabam chegando ao chão da sala de aula. As práticas de leitura ganharam um novo significado em que não apenas o papel (livros, livros didáticos, jornais, revistas) pode ser o suporte dessas interações de linguagem, mas também a tela, a multimídia (televisão, outdoors luminosos, computador, smartphones, tablets). Novas demandas, assim, criam exigências de leitura e também de escrita.

Para Santaella (2004), a linguagem verbal é definida em sua essência pelo seu poder de abstração. Para a autora, há três tipos de leitores que são identificados de acordo com cada momento histórico. O primeiro, *contemplativo*, surge no contexto da Idade Média em que as bibliotecas eram os espaços de conhecimento por excelência. Esse ato de ler solitário em um ambiente silencioso, faz com o leitor se isole e contemple o objeto lido que poderia ser desde um impresso, passando por uma pintura ou mesmo uma escultura ou arquitetura de uma construção.

Com a Revolução Industrial, o leitor passa a estar em movimento, tendo em vista que ele pode ler o texto em jornais e revistas em uma praça ou em um transporte em movimento como a carruagem, o bonde, o trem e, posteriormente, o automóvel. Com o surgimento da luz elétrica, qualquer lugar poderia ser suporte para a circulação de textos: placas luminosas, fachadas com os nomes das lojas, cartazes. As cidades, de maneira geral, passam ser espaços ideais para todo o tipo de informação. Nesse contexto, o leitor deixa de ser contemplativo e passa ser *movente* e, ao mesmo tempo, a leitura passa a ser mais fragmentada, já que ele deixa de estar em um espaço silencioso e solitário. Vale ressaltar ainda que a leitura de outras matrizes de linguagem como a visual e a sonora também pode fazer desse ato.

Por fim, ainda de acordo com Santaella (2004), com a inclusão dos novos meios digitais de circulação textual, surge um novo leitor chamado de "*imersivo*". Esse leitor da era atual, diferentemente do leitor de textos impressos, pode passear por inúmeras páginas e hiperlinks, escolhendo o seu próprio percurso de leitura que deixa de ser linear. Esse leitor agora precisa estar sempre pronto para um ato de ler que não possui mais término, já que a leitura passa a ser alienar e multilinear por meio das *homepages* e das várias páginas de Internet a elas relacionadas.

Outra questão proveniente dessas transformações é que as pessoas têm sido levadas a leituras das mais diversas, em diferentes meios e com variados tipos de informações. Em tempo de *fake news*, estamos expostos à circulação dos mais diversificados gêneros, sendo, dessa forma, cada vez mais urgente desenvolver a competência para a docência enfrentar o desafio do ensino de leitura diante de tal diversidade. A escola, como espaço de aprendizagem, precisa estar atenta a essas necessidades contemporâneas de interação, de contato com o outro.

Como referido acima, essa preocupação estava presente em documentos oficiais como os PCN (1998) – referência para a fomentação de currículos estaduais e municipais –, que destacavam a necessidade da escola de dar ao estudante condições para que ele pudesse ampliar o domínio da língua e da linguagem para o pleno exercício da cidadania. O trecho abaixo ilustra essa afirmativa:

> Em outras palavras, propõem que **a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos**, sabendo: ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; [...] Assim organizado, **o ensino de Língua Portuguesa pode constituir-se em fonte efetiva de autonomia para o sujeito, condição para a participação social responsável**. (BRASIL, 1998, p. 58-59)[1]

[1] Optou-se por fazer destaques em negrito.

É evidente que as práticas de leitura e escrita requerem condições sociais bastantes específicas. Por isso, nesse sentido, a escola precisa selecionar quais gêneros são os mais usuais e indispensáveis para o convívio em sociedade e podem ser ensinados em cada ano do Ensino Fundamental. São esses que a escola deve priorizar em ensinar com qualidade, uma vez que esse ambiente de aprendizagem não pode dar conta de todos os gêneros discursivos.

Ainda sobre os avanços tecnológicos, tal documento norteador trazia a importância de o professor explorar as possibilidades recentes até então, a fim de que o aluno tivesse contato com diferentes formatos de comunicação. No PCN, sugere o ensino da leitura de textos imbricados com tecnologias de informação e comunicação (TIC) com o propósito de se informar e de gerar novos saberes. Observe:

> Os meios eletrônicos de comunicação oferecem amplas possibilidades para ficarem restritos apenas à transmissão e memorização de informações. Permitem a interação com diferentes formas de representação simbólica — gráficos, textos, notas musicais, movimentos, ícones, imagens —, e podem ser importantes fontes de informação, da mesma forma que textos, livros, revistas, jornais da mídia impressa. Entrevistas, debates, documentários, filmes, novelas, músicas, noticiários, softwares, CD-ROM, BBS e Internet são apenas alguns exemplos de formatos diferentes de comunicação e informação possíveis utilizando-se esses meios. Na escola, podem ser usados para obter, comparar e analisar informações, de diferentes naturezas, sobre períodos da História, fenômenos naturais, acontecimentos mundiais, usos da linguagem oral e escrita etc., por meio de uma apropriação ativa da informação, que gere novos conhecimentos. (BRASIL, 1998, p. 141)

Embora seja possível perceber a ampliação de objetivos de leitura, após duas décadas, no cerne da questão, há, igualmente, o uso da tecnologia na escola como forma de ampliar as opções didáticas do professor. Com a finalidade de gerar espaços de aprendizagem que beneficiasse o posicionamento crítico, a descoberta, a observação e apreciação, a troca de opiniões, a autonomia discente passa a estar no centro do processo de aprendizagem. Ainda que termos como “multimodal” e “multissemiótico” não apareçam explicitamente nos PCN, parece ser nítida a inquietação de se inserir no ensino, naquele contexto, novas formas de linguagem em que haja a materialização de diferentes signos verbais e semióticos (imagéticos e visuais).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) já traziam em seu *corpus* os quatro pilares da educação, largamente defendida pela UNESCO, para o século XXI, de autoria de Jacques Lucien Jean Delors: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver e o aprender a ser:

> - ***aprender a conhecer***, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida; - ***aprender a fazer***, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional; - ***aprender a viver*** com os outros, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz; - ***aprender a ser***, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais. (BRASIL, 1988, p.17)

Parece ser evidente que o desenvolvimento dessas competências na formação do aluno se desdobra pelo uso efetivo da língua e da linguagem (Deve ampliar essa relação entre eles) em que se explore o exercício constante, continuado, assistido em resposta a tudo o que envolva as práticas sociais de letramento de leitura e escrita. Aqui parece haver, mesmo que de forma embrionária, o trabalho com o aperfeiçoamento de habilidades e competências – extensivamente debatido atualmente no cenário educacional brasileiro – de forma que o aluno seja o sujeito da aprendizagem, sendo imprescindível o papel do professor de refletir sobre a sua própria prática. É preciso haver um aprendizado real com intuito de que haja maior criticidade e reflexão sobre aquilo que é ensinado em sala de aula e, por extensão, nas aulas de Língua Portuguesa. (Como sua pesquisa pode contribuir com isso? Aproveite para dialogar com seu objeto de pesquisa e demonstrar o diferencial de seu trabalho)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) também deixam claro que o pleno domínio da língua pode garantir o exercício integral da participação em diversas esferas sociais, já que o ser humano se comunica por meio dela, tendo acesso à informação, podendo expressar e defender seus posicionamentos por meio de visões de mundo, produzindo, consequentemente, o conhecimento.

É por meio da língua, que qualquer pessoa consegue (res)significar o mundo e a realidade à sua volta, podendo compreender a própria comunidade da qual ela faz parte e a si mesma. Tudo isso é feito por meio de atividades de linguagem que envolvam a leitura, a escrita, a oralidade e a reflexão linguística sobre esse sistema de signos. Os PCN evidenciam ainda que:

> A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo **as demandas sociais de cada momento**. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e **tudo indica que essa exigência tende a ser crescente**. (BRASIL, 1998, p. 25, grifos nossos)

Esse documento deixa perceptível o quanto novas exigências de leitura e escrita, com o passar do tempo, tornam-se fundamentais para que as novas demandas da sociedade possam ser abarcadas pelo ambiente escolar. Novos gêneros, como infográficos, memes, fotorreportagem, podcasts, surgem pelas novas necessidades de comunicação e interação social. Nesse sentido, o trabalho com o eixo de leitura também precisa ser revisto, considerando que ela é um processo em que, por meio de uma cooperação ativa – autor, texto, leitor – busca-se a construção de significados. Os PCN asseveram que:

> Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual **os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita**. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas etc. (BRASIL, 1998, p.41, grifos nossos)

Nesse fragmento, a leitura é compreendida como um processo de significação que não envolve somente a decodificação da letra, mas todas as experiências e vivências que o estudante carrega consigo, o que a linguística textual vai chamar de conhecimento enciclopédico ou de mundo. Além desse, faz-se indispensável, conforme Koch (2011) o conhecimento linguístico que engloba o conhecimento gramatical e lexical. A leitura também envolve o conhecimento interacional que permeia todo o conhecimento ilocucional (intencionalidade do autor do texto em uma determinada situacionalidade), comunicacional (quantidade de informação necessária, a variante linguística utilizada, adequação do gênero ao evento comunicativo) metacomunictaivo (aceitabilidade do texto por parte do leitor) e superestrutural (conhecimento de gêneros adequados aos mais variados eventos sociais).

Diante disso, percebe-se o quanto o ato de ler é uma atividade complexa que precisa ser trabalhada mais seriamente em sala de aula com a finalidade de ampliar as competências envolvidas, tornando o discente mais fluente e apto para aquilo que lhe é imposto hodiernamente.

Com a proposta do interacionismo discursivo, o foco passou a ser a linguagem no processo de interação no qual o papel do sujeito é central nos eventos de letramento. Nessa perspectiva, as formas de enunciado (gêneros discursivos) são consideradas exemplos concretos e vivos da materialização da comunicação humana.

Não é recomendável que a escola trabalhe com os gêneros apenas para o ensino dos aspectos estruturais ou formais, ou ainda quando ler se resume a decodificar e buscar informações. Ao trazer o gênero para a sala de aula, o professor precisa mobilizar as capacidades de linguagem, procurando sempre propor situações reais de comunicação. Analisar um gênero não deve ter a restrição do estudo dos aspectos morfossintáticos (metalinguagem), mas também dos aspectos sociodiscursivos como o contexto de produção, o de circulação e o de recepção.

Nesse sentido, é de extrema relevância a escola considerar os gêneros que possam ser úteis ao ensino de linguagem, principalmente aqueles das práticas sociais correntes como notícias, reportagens, charges e infográficos.

Ainda nessa discussão, no eixo organizador *oralidade*, a BNCC orienta o professor com a escuta e a produção de textos orais em sala de aula, bem como as suas formas específicas de composição (mais espontânea, menos planejada, por exemplo), em situações formais (entrevista de emprego) ou informais (conversa com um amigo). Nessa linha de análise, a variação linguística precisa ser considerada e estudada também pela escola. É necessário ficar claro que em certas práticas de linguagem oral, pode haver um intercâmbio entre o oral e o escrito, tendo em vista que o usuário que expõe um texto oralmente pode, previamente, se planejar para tal evento comunicativo como um seminário ou uma web conferência. Convém ressaltar ainda que, nesse eixo organizador, é possível, em certas situações, como o debate e a entrevista, haver a alternância dos turnos de fala enquanto alguém fala e o outro escuta.

É preciso frisar ainda os aspectos inerentes à língua oral como os paralinguísticos e cinésicos, elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.), os elementos cinésicos (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato

de olho com plateia etc.). Eles necessitam ser explorados também pelo professor em sala de aula. Dessa forma, dedicar-se às práticas orais no ensino de língua materna é contribuir para a participação do aluno na sua vida pública e para o seu exercício na qualidade de cidadão.

No eixo organizador de *leitura/escuta*, o foco está na interação ativa entre leitor/ouvinte/espectador com textos escritos, orais ou multissemióticos, procedentes de diversos campos de atividade humana. Para o aprimoramento da compreensão leitora, o professor deve apresentar as mais diferentes experiências de ler, ouvir, socializar opiniões e pontos de vista sobre o que leu/escutou. Isso deve abarcar reflexões linguísticas sobre quem escreveu/disse, para quem, sobre o quê, com que propósito comunicativo, em qual tempo e espaço, como o texto circulou e chegou até os seus destinatários.

Nesse sentido, o contexto de produção, o de circulação e o de recepção precisam ser discutidos pela turma e pelo professor. Para isso, é importante o estímulo dos conhecimentos prévios e de mundo do aluno a fim de sistematizar o conhecimento a ser construído e, por fim, para que o pensamento crítico possa ser expandido. O próprio ato de ler e ouvir é fundamental para que a competência da escrita de textos possa efetivamente ser desenvolvida, assim como no processo de produção escrita, deve-se apropriar o aluno paulatinamente com a leitura/escuta de textos, dos mais simples até os mais complexos. Convém mencionar a relevância de também ler e interpretar imagens estáticas e em movimento – o que constitui muitos gêneros digitais e multimodais –, bem como textos literários, o que requer do leitor um aprofundamento de habilidades e de experiências.

No eixo organizador de *produções textuais*, o trabalho com a língua escrita precisa ser iniciado desde o 1º ano do Ensino Fundamental, mesmo que o aluno não tenha se apropriado do sistema alfabético, com gêneros discursivos menos complexos como a lista, o bilhete e o convite, por exemplo. Se o foco no ensino de língua materna, é dá maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem ser reais, concretas. Quem escreve, escreve para alguém com determinada intencionalidade comunicativa.

Portanto, nesse sentido, deve-se evitar atividades de produção textual com temas livres ou com a finalidade exclusiva de se atribuir uma nota. Devem ser propostos gêneros discursivos úteis para o estudante em que a reflexão sobre o léxico, o conteúdo temático, a compreensão das relações de intertextualidade, a

identificação da forma composicional, dos aspectos ligados à organização textual, à construção da coesão, da coerência e da progressão textual sejam o foco das discussões da aula. Por isso, a importância da valorização de cada etapa de produção textual: (1) a preparação com a leitura de textos prévios de exemplos do gênero escolhido para ser trabalhado em sala de aula, (2) o planejamento do texto, (3) a primeira versão escrita, (4) a revisão da primeira versão escrita, (5) a avaliação da produção textual, (6) a reescrita – segunda versão escrita –, e (7) a publicação em jornal, uma revista, na rádio escolar, no mural do corredor, em blog da turma, para alguém. Dessa maneira, com a publicação a produção textual, enquanto atividade comunicativa, fará muito mais sentido. É necessário mencionar ainda que nem todos os gêneros são interessantes para o trabalho em sala de aula. Entre produzir um edital de concurso e um *curriculum vitae*, a segunda opção ganha muito mais sentido e relevância para o aluno e para suas práticas sociais. Não é a quantidade que garante a qualidade. O ideal seria o trabalho em que a produção textual em todas as suas etapas fosse respeitada. Além disso, do mesmo modo, é nesse eixo organizador que a produção do texto oral precisa ter também o enfoque do professor nas aulas de Língua Portuguesa.

Por fim, o eixo organizador de *reflexão linguística/semiótica* surge tendo por base as discussões sobre as concepções de ensino de língua materna e a Virada Pragmática nas décadas de 1980 e 1990, em que o ensino de gramática – prática de abordagem tradicional do ensino de Língua Portuguesa – deixa de ter relevância em si mesma. A linguagem como forma de interação em que está devidamente situada passa a ter lugar de destaque.

Dessa forma, propõe-se apreciar outras matrizes de linguagem como a visual e a sonora, dando o mesmo lugar de importância que a verbal. Por isso, fala-se do trabalho com textos constituídos de vários modos/maneiras/semioses de dizer (poemas visuais, fotorreportagens, memes, charges etc.) e as suas formas de composição (imagens estáticas ou dinâmicas, duração, fonte, cor, entonação da fala, expressão facial, melodia, sonoplastia, entre outros). Quando o texto multissemiótico ganha o lugar de sala de aula, os estudantes também podem aprender outras maneiras de se expressarem.

Esse eixo dialoga constantemente com os três anteriores e não deve ser trabalhado de forma separada, tendo em vista que as pessoas se comunicam por meio dos gêneros discursivos orais, escritos e multissemióticos. Dessa forma, esse

tipo de reflexão só ganha sentido quando a análise é articulada com o texto trabalhado pelo professor.

Isso quer dizer que as materialidades dos textos e seus efeitos de sentido envolvem escolhas, procedimentos e estratégias (meta)cognitivas. Em outras palavras, é preciso utilizar a própria linguagem para refletir sobre ela mesma e, consequentemente, o conhecimento e a aprendizagem, enquanto processo cognitivo, serão consolidados, fazendo muito mais sentido para os estudantes.

Nesse eixo, deve ser objeto de conhecimento o estudo sobre as variações linguísticas e o entendimento de que a língua é um sistema plástico, dinâmico e não homogêneo. Com isso, são os usos que impulsionam o ensino de LP. São os falantes que a mantém como um sistema vivo, muito embora seja um código arbitrário, o ensino de língua materna, assim, não deve ser resumido ao aprendizado de regras gramaticais.

Por exemplo, se o professor for trabalhar com o assunto “substantivo” para uma turma de 6º ano, o ideal seria não começar pela sua definição e suas classificações que necessitam ser memorizadas em um posterior exercício mecânico de identificação. O uso de frases descontextualizadas ou mesmo um texto que serve unicamente como pretexto para acreditar que o ensino de língua está sendo contextualizado não tornam os estudantes usuários competentes linguisticamente.

Ao se propor uma reflexão linguística, em uma aula contextualizada, espera-se que o professor escolha um gênero discursivo adequado à turma e a partir desse texto provoque algumas reflexões como: (1) explorar o gênero em seus aspectos composicionais e funcionais; (2) verificar, no texto, quais palavras fazem referência a coisas, pessoas, objetos, lugares; (3) realizar questionamentos para verificar se a turma deduziu que os nomes são substantivos e sua importância para a manutenção e progressão temática do gênero em análise; (4) questionar, por exemplo, por que alguns desses nomes são escritos com letra inicial maiúscula (substantivo próprio) e outros com letra minúscula (substantivo comum); (5) produzir o gênero trabalhado e socializar essa produção com os demais estudantes, retomando essa discussão sobre o substantivo. Nunca dando o conceito pronto, mas mediar essa construção com práticas reais de linguagem e língua.

Assim, com essas discussões, o estudante pode refletir sobre o funcionamento da língua não de forma abstrata, mas de maneira mais próxima da realidade, com usos que ele mesmo realiza enquanto usuário linguístico.

Diante dessa discussão dos eixos de LP, a BNCC (2017) materializa em seis competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental. Elas necessitam ser consolidadas ao longo dos nove anos nessa etapa de ensino. Em torno delas, as linguagens e as suas práticas nos mais variados campos da linguagem humana precisam ganhar um novo significado para que o estudante amplie o seu repertório linguístico e as possibilidades de interagir no mundo contemporâneo.

Quadro 6 - Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais

> (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: BNCC (2017), p. 63.

A partir das competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental da BNCC, as competências (2), (3), (4) e (6) orientam o professor para o trabalho em sala de aula de outras linguagens – além da verbal –, incluindo as tecnologias digitais de informação e comunicação. Nesse sentido, acaba ficando claro que ensinar linguagem vai muito além de ensinar nomenclaturas e conceitos. O século XXI, conhecido como a era da tecnologia da informação, exige muito mais que isso e a escola, enquanto espaço de aprendizagem, precisa estar antenada para o que está acontecendo além dos muros. É importante que o professor inclua em seu planejamento anual gêneros textuais que estão presentes no cotidiano do estudante, sobretudo os digitais, pois a escola precisa dar acesso a esses novos letramentos. O trabalho apenas com os gêneros escritos em suportes como o papel não reflete mais a realidade do mundo, devido à multiplicidade de suportes digitais existentes. E, como não poderia deixar de ser, os textos também circulam nesses meios.

2.1.1 A abordagem dos gêneros multimodais nos livros didáticos: Breve reflexão

As contribuições de Mikhail Bakhtin para a Linguística e para o ensino de língua materna são riquíssimas. Ele postula que a linguagem é um fenômeno do mundo exterior e é a partir das relações com o meio social que as atividades humanas se organizam por meio da linguagem. Com a sua obra Marxismo e Filosofia da Linguagem (2004), Bakhtin faz uma tentativa de aplicar uma abordagem sócióloga nas relações com a linguagem. O signo linguístico é construído pela dialética e sofre a influência das estruturas sociais. Com isso, é na enunciação que a palavra carrega as suas ideologias enquanto atividade de processamento cognitivo.

Nesse sentido, o teórico russo critica o objetivismo do estruturalismo de Saussure tendo em vista que a Linguística como ciência deveria questionar os dados reais e seu objeto de estudo deveria ser a língua como um fato social na qual se fundamenta nas necessidades reais de comunicação. A língua por Saussure é enxergada como um objeto abstrato ideal ou, em outras palavras, como um sistema sincrônico homogêneo em que as manifestações subjetivas (individuais) da língua são rejeitadas. Dessa forma, Bakhtin (2018) tem um olhar sensível para a fala e é com a enunciação que a comunicação verbal, inesperável das outras formas de comunicação, passa a ser percebida como a unidade da base da língua.

A partir dessa perspectiva, o trabalho de textos multimodais e multissemióticos em sala de aula é um desafio à docência por se tratar de uma enunciação muito mais complexa que explora mais de uma matriz de linguagem. O docente deve superar o desafio de permanecer abordando os textos multimodais na perspectiva da formação do leitor contemplativo exclusivamente. Também é necessário ficar claro que as atividades humanas não se realizam apenas com o signo verbal. Toda a riqueza e toda a complexidade da significação necessita ser explorada pelo professor por haver um espectro de possibilidades para a análise linguística.

Para essa discussão ficar mais palpável, traz-se como exemplo uma charge, texto multimodal publicado no site da empresa Vale no mês de março de 2018, mesma empresa que teve duas barragens rompidas – a primeira em Mariana em 2015 e a segunda em Brumadinho em 2019, ambas no estado de Minas Gerais. A partir do texto que faz alusão à comemoração do dia da água (22/03), a Vale tenta “vender”, ao publicar esse texto em seu site, uma imagem de uma empresa preocupada com o meio ambiente e com os usos dos recursos naturais, cada vez mais escassos no planeta Terra. Observe:

Charge 1 - Dia da água 22/03

Fonte: https://www.vvale.com.br/charges/charge-dia-da-agua/.
Acesso em: 24 de maio de 2022.

Com a junção de duas matrizes de linguagem a verbal [dia da água 22/03] e a visual [o fundo preto e a água dos oceanos sendo desperdiçada pela torneira], e tendo por base essa discussão, torna-se evidente que a língua se realiza pelo processo da enunciação, do dialogismo e como atividade social dinâmica e viva está indissociavelmente ligada às condições de comunicação.

O uso da linguagem, com base nesse exemplo, está diretamente ligado aos diversos campos da atividade humana. Cada campo de atuação da atividade humana comunicativa pode crescer e diferenciar à medida que se desenvolve e se complexifica, tornando, assim, infinitos os gêneros do discurso e inesgotáveis as suas possibilidades. Por isso, esses campos são tão multiformes.

A partir dessas discussões de Bakhtin, como se chegou aos textos multimodais? Como os linguistas tiveram consciência disso? Os gêneros multimodais são mais um exemplo concreto de como a vida [a história da sociedade e da linguagem] entram na língua. Eles são o reflexo de um complexo e logo caminho de experimentação e reelaboração de gêneros e estilos. Nesse sentido, talvez a resistência ainda do trabalho do texto multimodal em sala de aula seja reflexo do objetivismo abstrato do positivismo/racionalismo de Ferdinand Saussure. E isso pode ser comprovado através da observação de várias questões dos livros didáticos que exploram o gênero multimodal como pretexto para a análise meramente gramatical.

A seguir, tem-se alguns exemplos, para confirmar a reflexão apresentada acima. São eles: o exemplo 1, uma tirinha intitulada “Bichinhos do Jardim: Histórias Mequetrefes”; o exemplo 2, um texto de campanha comunitária intitulado “ Motorista legal é motorista consciente”; o exemplo 3 traz um cartoon intitulado “Polo Norte 2100”; o exemplo 4 traz um gráfico intitulado “Proporção dos entrevistados que possuem perfil em rede social”; e o exemplo 5, um infográfico intitulado “Idade mínima para ter contas em redes sociais”.

Observe:

Exemplo 1 - Tirinha – Bichinos do jardim: Histórias mequetrefes

FONTE: Apoema: português. 6º ano. Lucia Texeira [et al.]. 1 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2018. p. 31.

No Exemplo 1, vê-se que a questão 3 explora a compreensão de um texto multimodal do gênero tirinha. Ela poderia explorar de forma muito mais rica a fusão entre as duas matrizes de linguagem: a verbal e a visual. No entanto, apenas o item “a” que solicita do aluno o relato a tira narra: o personagem caracol realiza pequenos movimentos e ao final ele exclama que ‘ufa!’, que malhou. Talvez uma questão mais interessante fosse: por que o texto é engraçado? Nesse caso, poderia explorar a habilidade de identificar o efeito de humor presente na tirinha: o fato de o caracol mesmo realizando pequenos movimentos, achar que realizou exercício físico. Não há nenhum elemento visual – como gotas de suor – que corrobore para o cansaço do molusco, não ser a interjeição “ufa!”. O item “c” também explora as duas matrizes de linguagem envolvidas no texto ao questionar os sentimentos da expressão facial e da fala contida do balão.

Exemplo 2 - Texto de campanha comunitária – Motorista legal é motorista consciente

4. Leia o cartaz ao lado.

a) Se no lugar da imagem do homem tivesse sido usada a imagem de uma mulher, o título sofreria modificações? Explique sua resposta.

b) Agora, observe o uso das palavras **motorista** e **motociclista** no cartaz. É possível saber se esses substantivos referem-se a uma pessoa do sexo masculino ou feminino? Justifique sua resposta.

c) Por que você acha que foi utilizada a imagem de um homem para representar um motorista?.

Espera-se que os alunos respondam que, embora a imagem escolhida para compor o cartaz tenha sido a de um homem, ela está se referindo a motoristas dos dois sexos (homens e mulheres) em geral.

4. a) Não; o substantivo **motorista** refere-se tanto ao sexo feminino quanto ao masculino.

4. b) Espera-se que os alunos respondam que não é possível saber a que sexo os substantivos se referem, pois não há palavras auxiliares, como o artigo, para indicá-lo. É provável que alguns alunos mencionem que os substantivos correspondem ao sexo masculino pela observação das imagens do motorista e do motociclista.

DENATRAN/Ministério das Cidades

Campanha "Sou Legal no Trânsito", produzida pelo Departamento Nacional de Trânsito (Denatran) e pelo Ministério das Cidades, em 2009.

FONTE: Português: conexão e uso. 6º ano: ensino fundamental, anos finais. Dileta Delmato [et al.]. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2018. p.103.

A primeira crítica a ser feita na questão em análise é denominação do gênero como cartaz – o que seria suporte, como atesta autores como Marcuschi (2008) e não como texto de campanha comunitária. A segunda crítica seria a ausência de questões ou de itens que explorem as matrizes de linguagem. Os itens referem-se apenas aos aspectos gramaticais. Uma sugestão de item poderia ser: qual foi a intenção do autor do texto – o Ministério das Cidades, por meio do Governo Federal – ao unir a imagem do retrovisor do veículo com a cabeça do motorista? Para que lado os olhos estão direcionados? Por quê? O professor em sala de aula precisa ter essa sensibilidade para não deixar de explorar os sentidos produzidos ao usar diferentes linguagens em um gênero textual como esse.

Exemplo 3 - Cartum – Polo Norte 2100

4 Leia um cartum produzido pelo ilustrador gaúcho Gilmar Luiz Tatsch, conhecido como Tacho.

Tacho

a) O cartum chama a atenção do leitor para um importante problema da humanidade. Qual? O aquecimento global.

b) Para falar sobre o tema, o cartunista associou duas imagens que costumam contrastar. Explique essa oposição.

c) Que importância tem a legenda *Polo Norte 2100*, no canto superior esquerdo do cartum?

d) Que sentido a palavra *oxente* exprime nesse contexto?

e) Em que região do Brasil essa palavra costuma ser usada?

f) O uso dessa palavra por um pinguim reforça o contraste entre a situação que ele está vivendo e a que deveria viver ou afirma a possibilidade de fácil adaptação à nova situação?

g) **DESAFIO DE ESCRITA** Nesta atividade, você vai produzir um parágrafo de análise do cartum. Em seu caderno, copie e complete o texto a seguir.

O cartum de Tacho chama a atenção do leitor para _____. Para fazer isso, ele mostra o Polo Norte transformado em _____, que lembra _____. A fala "Oxente", de um dos pinguins da cena, é típica da _____ e produz humor porque _____.

4b. O cartunista associou os pinguins, animais que vivem em áreas geladas, a um ambiente seco e quente, como sugerem os desenhos do sol escaldante e do cacto.

4c. A legenda localiza a cena no espaço e no tempo, favorecendo a compreensão do contexto.

4d. Surpresa, espanto.

4e. Na região Nordeste.

4f. Reforça o contraste.

4g. Sugestão de resposta: o problema do aquecimento global; uma área desértica e quente; o sertão nordestino; variedade linguística nordestina; mostra a ave em uma situação anormal.

Pesquise em Ciências

O cartum faz uma relação entre os pinguins e o Polo Norte. Por que essa relação não é correta?

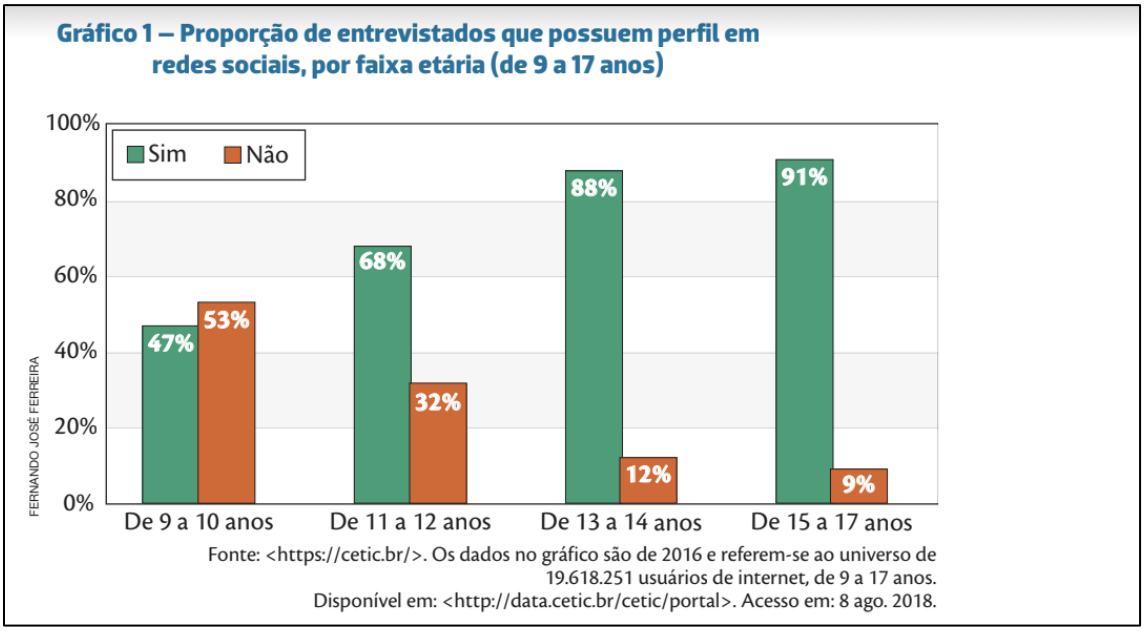
Porque os pinguins concentram-se no hemisfério sul; eles não vivem no Polo Norte.

69

FONTE: Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem. 6º ano: ensino fundamental, anos finais. Wilton Ormundo [et al.]. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018. p. 69.

Essa questão é um exemplo de como toda a riqueza da multimodalidade pode ser explorada no cartum. O item “a” avalia se o aluno possui a habilidade de Inferir uma informação implícita em um texto, com base em outros conhecimentos que possui, como o textual e o de mundo, para que construa uma determinada conclusão; no caso a temática ou o assunto do texto. O item “b” analisa a capacidade do discente perceber uma informação dada (explícita) na superfície do texto, ainda que seja por meio da leitura imagética. O item “c” traz para a discussão de sala de aula a importância de interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais. O item “d” provoca a reflexão para que o discente deduza, pelo contexto, o significado da palavra “oxente”. Os itens “e” e “f”, por sua vez, considera a habilidade de identificar as marcas linguísticas – variação linguística – que evidenciam o locutor da região Nordeste, marcando o contraste da situação vivida pelo pinguim por meio do aquecimento global: ele está em ambiente seco e quente, ao contrário do clima que estaria acostumado. O item “g” merece destaque por questionar o motivo do humor presente no cartum – um dos descritores avaliados nas avaliações externas do SAEB e do SAEPE.

Exemplo 4 - Gráfico – Proporção dos entrevistados que possuem perfil em rede social



FONTE: Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem. 6º ano. Marisa Balthasar [et al.]. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2018. p. 144.

Exemplo 5 - Infográfico – Idade mínima para ter contas em redes sociais

Infográfico – Idade mínima para ter contas em redes sociais

Fonte: <https://cetic.br/>.

1. De acordo com o infográfico, qual é a idade mínima exigida para se usar a maioria das redes sociais?
2. Observe agora o gráfico. Que tipo de informação as barras verdes e laranja fornecem ao leitor?
3. Considerando o título do gráfico, a que pergunta os dados nele apresentados respondem? E qual é a resposta dada em relação às crianças de 9 a 12 anos?
4. Considerando os dados do gráfico, você diria que as crianças entre 9 e 12 anos estão respeitando as regras de uso das redes sociais? O que você acha dessas regras?

Clipe

O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (**Cetic.br**) disponibiliza uma pesquisa realizada com o objetivo de compreender de que forma crianças e adolescentes de 9 a 17 anos utilizam a internet e como lidam com as oportunidades e os riscos decorrentes desse uso.

FONTE: Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem. 6º ano. Marisa Balthasar [et al.]. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2018. p. 144.

Essas questões buscam reconhecer as semelhanças e/ou diferenças entre textos que tratem da mesma temática: no caso, por meio da comparação entre o gráfico e o infográfico. O item 1 busca mensurar se estudante consegue localizar informações explícitas. Espera-se que a resposta seja que a maioria das redes sociais tem como limite mínimo de idade 13 anos. O item 2 explora as duas matrizes de linguagens em que o aluno deve perceber a relação entre as cores contidas nas barras do gráfico e a informação trazida pela legenda. Assim, ele deve notar que a barra verde representa as pessoas que usam redes sociais e a barra laranja, as que não as usam. O item 3 avalia se o estudante é capaz de inferir uma informação contida no gráfico. Ele precisa inferir que o gráfico busca responder, principalmente, à questão "Qual o número de crianças e jovens de 9 a 17 anos que usam redes sociais?". Quanto a segunda parte da pergunta, pode-se calcular a média: mais da metade das crianças de 9 a 12 anos pesquisadas usam redes sociais (47% de 9 a 10 anos e 68% de 11 a 12 anos). O item 4, por sua vez, avalia se o discente consegue realizar uma inferência:

perceber que mais da metade das crianças não estão respeitando as regras, o que sinaliza que nem todas as crianças do Brasil seguem as regras de uso das redes sociais. A segunda parte da questão pede que o estudante construa argumentos, se posicionando favorável ou contrariamente às regras. Essas questões também exploram os descritores trabalhados nas avaliações externas, tornando muito pertinente uma discussão mais aprofundada em sala de aula.

A partir desses exemplos de questões extraídas dos livros didáticos, acaba fazendo muito mais sentido as contribuições de Mikhail Bakhtin para a Linguística. Ele postula que a linguagem é um fenômeno do mundo exterior e é a partir das relações com o meio social que as atividades humanas se organizam por meio da linguagem. Com a sua obra Marxismo e Filosofia da Linguagem (2004), Bakhtin faz uma tentativa de aplicar uma abordagem sócioloqa nas relações com a linguagem. O signo linguístico é construído pela dialética e sofre a influência das estruturas sociais. Com isso, é na enunciação que a palavra carrega as suas ideologias enquanto atividade de processamento mental.

Nesse sentido, o teórico russo critica o objetivismo do estruturalismo de Saussure tendo em vista que a Linguística como ciência deveria questionar os dados reais e seu objeto de estudo deveria ser a língua como um fato social na qual se fundamenta nas necessidades reais de comunicação. A língua por Saussure é enxergada como um objeto abstrato ideal ou, em outras palavras, como um sistema sincrônico homogêneo em que as manifestações subjetivas (individuais) da língua são rejeitadas. Dessa forma, Bakhtin (2018) tem um olhar sensível para a fala e é com a enunciação que a comunicação verbal, inesperável das outras formas de comunicação, passa a ser percebida como a unidade da base da língua.

A partir dessas discussões de Bakhtin, como se chegou aos textos multimodais? Como os linguistas tiveram consciência disso? Os gêneros multimodais são mais um exemplo concreto de como a vida [a história da sociedade e da linguagem], segundo Marchurshi (2008), entram na língua. Eles são o reflexo de um complexo e logo caminho de experimentação e reelaboração de gêneros e estilos. Por exemplo, o infográfico é um gênero multimodal que reúne informações verbais e visuais, tornando a leitura muito mais fluida para o leitor, mesmo que a abordagem seja de temas mais

complexos. Nesse sentido, talvez a resistência do trabalho do texto multimodal em sala de aula seja reflexo do objetivismo abstrato do positivismo/racionalismo do teórico Saussure que enxerga a língua enquanto conjunto de signos e regras, desvinculado de suas condições de realização.

2.1.2 A leitura dos gêneros multimodais

Antes de abordamos especificamente sobre os gêneros multimodais, faz-se imprescindível discutir sobre o conceito de gêneros textuais. A linguagem humana sempre foi um reflexo das relações sociais significativas de leitura e escrita nos mais variados domínios discursivos de produção, circulação e recepção de textos orais e escritos, segundo Bakhtin (1995). Desde a Pré-História, o ser humano procurou estabelecer a comunicação entre seus semelhantes, incialmente, talvez, por meios de grunhidos, passando pelas pinturas rupestres até a invenção do alfabeto pelos fenícios.

Quem nunca ouviu falar na máxima: “Uma imagem vale mais do que mil palavras.”? Quando algum locutor profere tal enunciado pode estar trazendo a ideia de que ela é simples de compreender e por isso só é suficiente. Em determinados contextos de comunicação, a ausência de imagem pode ser uma perda de informação. Quase sempre ela consegue transmitir com maior facilidade e rapidez uma mensagem. Mais recentemente, a maneira como nos comunicamos foi totalmente modificada com o invento do computador e da Internet.

Depois de um período de séculos de dominância da escrita, soberano modo de comunicação e representação sociais, está havendo recentemente uma profunda mudança nos sistemas de mídia, nos quais a escrita está cedendo lugar a outros modos como o som e, sobretudo, a imagem, seja estática ou em movimento. No mundo atual, é de extrema necessidade saber ler e interpretar essas imagens que circulam em diversos gêneros textuais, entre eles, charges, cartuns, tirinhas, capas de revista e anúncios publicitários.

A multimodalidade dos textos escritos parece ser ignorada no contexto educacional ou mesmo no senso comum popular. Hoje, na era multimídia, pode repentinamente ser percebida de novo. Os gêneros do discurso determinam sentidos

e formam relações através dos textos ou discursos neles veiculados. Esses, por sua vez, concretizam-se através da linguagem, seja ela verbal ou visual [não verbal]. Logo, multimodalidade diz respeito a arrumação visual existente em determinado texto. Em outras palavras, aborda a diagramação, as cores, as marcas, os tipos de letras, os tamanhos, a disposição gráfica, as figuras, os efeitos visuais ou mesmo como os indivíduos se comportam nos textos orais (gestos, entonação de voz, expressões faciais). Marcuschi (2008) atesta que:

> Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo. Aqui vamos defender a posição de que ler não é um ato de simples extração de conteúdos ou identificação de sentidos. Mas não se pode dizer que ler seja apenas uma experiência individual sobre o texto, oral ou escrito. Compreender o outro é uma aventura, e nesse terreno não há garantias absolutas ou completas. (MARCUSCHI: 2008, p. 228.)

Partindo dessas colocações, adota-se a concepção de linguagem interacionista, conforme Travaglia (2001), em que o indivíduo ao usar a língua não traduz e/ou exterioriza simplesmente seu pensamento, ou transmite informações, mas sim realiza ações, age, atua sobre o interlocutor. A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Assim, é necessário um exame mais cuidadoso de como o estudo de Língua Portuguesa acontece e ao que parece, revela uma persistência, em muitos aspectos, de perspectiva reducionista do estudo da palavra, de frase descontextualizada, bem como apenas da memorização de conceitos e nomenclaturas gramaticais. E o livro didático e a gramática acabam sendo, quase sempre, as únicas ferramentas utilizadas pelo professor em suas aulas. Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa torna-se fragmentado e desvinculado, portanto, dos usos reais da língua na comunicação do dia a dia, tendo em vista que muitas vezes se esquece de se trabalhar com maior profundidade textos multimodais.

É necessário ir além das palavras, do texto verbal. Um encontro com textos imagéticos, afastando-se do conservadorismo das nossas práticas no contexto escolar e do trivial das atividades de sala de aula, possibilita uma participação mais reflexiva e crítica do estudante enquanto sujeito social que utiliza a língua como ferramenta para ser e estar no mundo.

Dessa forma, ao se trabalhar a leitura em sala de aula, qualquer profissional da área precisa ter claramente definidos os três vieses de como o ato de ler pode ser

explorado em sala de aula, como defende Koch (2011). São eles: (a) foco no autor, (b) foco no texto e (c) foco na relação autor-texto-leitor.

A primeira perspectiva é muito explorada nas atividades leitoras em sala de aula. Ela compreende a língua como representação do pensamento. Nela, o ato de ler é percebido como o entendimento das ideias do autor, sem valorizar as experiências e os conhecimentos do leitor. O foco está no autor e em seus objetivos ao construir o texto, cabendo unicamente ao leitor compreender essas ideias.

E, finalmente, a última perspectiva concebe o ato de ler como um processo de interação entre o leitor e o texto. Nesse viés, que é defendido por Isabel Solé (1997), a língua é interacional e dialógica, em razão de que os sujeitos envolvidos – autor e leitor – são ativos e ambos auxiliam na construção de sentidos no texto, dado que envolve a linguagem escrita, as expectativas do leitor, seus conhecimentos prévios e seus objetivos com a leitura: ler para obter um informação precisa, ler para seguir instruções, ler para obter uma informação de caráter geral, ler para aprender, ler para revisar um escrito próprio, ler por prazer, ler para comunicar um texto a um auditório, ler para praticar a leitura em voz alta e ler para verificar o que se aprendeu. Dessa forma, o ato de ler é uma atividade extremamente complexa, pois envolve a produção de sentidos por meio da interação do autor e do leitor.

Assim, com intuito de didatizar, podemos sintetizar essas três concepções de leitura, com base em Koch (2011), da seguinte maneira:

Quadro 7 - Concepções de Leitura

FOCO	LÍNGUA	TEXTO	LEITURA
Autor	Representação do pensamento	Produto lógico do pensamento do autor (representação mental)	Atividade de captação de ideias/intenções do autor
Texto	Estrutura, código	Produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo destinatário	Atividade de reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto
Autor-Texto-Leitor	Interação (Diálogo)	Produto de sentidos dos sujeitos ativos / atores / construtores sociais envolvidos no processo	Atividade interativa de produção de sentidos do autor e do leitor com o texto

Fonte: KOCH, 2011, pp. 9-12.

Analisando o quadro, podemos perceber que a concepção de linguagem, quase sempre, predominante nas práticas docentes de Língua Portuguesa é a voltada para estudo no núcleo da língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto de signos e regras, desvinculado de suas condições de realização. Essa abordagem tradicionalista de língua teve como maior influente o linguista Ferdinand Saussure (1857 – 1913). O estruturalismo saussuriano é ainda uma realidade que persiste nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo na maneira como a compreensão leitora é trabalhada em sala de aula, sem a consciência crítica de que o texto pode ser uma ferramenta para que o estudante faça uma leitura que aprecie o entorno à sua volta e como ele pode relacionar isso consigo mesmo. Nesse sentido, o discente precisa ter a percepção de que a leitura de qualquer texto não está alheia ao mundo à sua volta.

Com a Virada Pragmática, a partir de Wittgenstein, a linguagem passa a ser analisada com um novo enfoque. Ela torna-se uma ferramenta pública e ordinária, com regras que indicam direção; constroem-se com ela relações entre indivíduos que se comunicam em decorrência da situação, da intenção e dos propósitos comunicativos. A linguagem são práticas sociais e agir socialmente significa produzir discursos que digam alguma coisa para alguém, de uma determinada forma e em um contexto de uso específico. Dessa forma, a linguagem é um jogo, segundo Wittgenstein, em que fazemos escolhas ainda que de maneira inconsciente. O significado de uma palavra é o seu uso na linguagem: "*as palavras só adquirem significado no fluxo da vida; o signo, considerado separadamente de suas aplicações, parece morto, sendo no uso que ele ganha seu sopro vital*." (In: Costa: 2007).

Nessa perspectiva, é no processo de interação na e com a linguagem verbal que os sujeitos, em diferentes situações, tornam-se agentes responsáveis pela composição, estilo e finalidade comunicativa do seu discurso. Hoje, sabe-se que, de acordo com os PCN's:

> A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência, e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos, Brasília: MEC/SEF, 1998. pp. 69-70)

Assim sendo, a leitura proficiente de textos orais ou escritos apresenta-se como requisito básico não só para o desenvolvimento pessoal, mas também para a participação efetiva na sociedade, nas situações específicas que requerem tais práticas como: participar de conversas, de apresentações teatrais, seminários, de reuniões em família, assistir a programas televisivos, comunicar-se com parente distante, ler jornal para se informar a respeito de sua cidade/país, etc. Portanto, a formação de leitores competentes deve ocupar um lugar de destaque em nossas práticas docentes.

Por essa premissa é que as aulas de práticas de leitura do professor de Língua Portuguesa devem estar orientadas. E pelo que se tem visto, nas maiorias das vezes, as aulas não têm uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, conforme propõe Bakhtin.

O professor, normalmente, não dá a devida importância ao estudo do texto em etapas que necessitam ser cultivadas, como a argumenta Isabel Solé, antes, durante e depois da leitura para que as estratégias de leitura – seleção, antecipação, inferência, e verificação – sejam efetivamente ensinadas. É papel do docente esclarecer para os discentes que a leitura não é somente um objeto do conhecimento para que atividades superficiais e reducionistas sejam realizadas, mas também um meio para a realização de aprendizagens significativas de fato. Como lembra Bakhtin (2004):

> Na realidade, toda a palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato que se dirige para alguém. (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN: 2004, p. 113)

Assim, a compreensão leitora, acaba sendo abordada de maneira descontextualizada e/ou solta, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função, textos para servir apenas de lição, para virar exercício. O texto, quando utilizado, serve muitas vezes de pretexto para ser consultado unicamente para “catar” informações que estão em sua superfície. Tais atividades muitas vezes não atendem à exigência de desenvolvimento da competência leitora e, por extensão, discursiva, formando, dessa forma, um aluno incapaz de utilizar a língua de maneira proficiente, nas diferentes situações comunicativas que a requerem.

Os textos multimodais podem ser uma forma de potencializar o ensino de Língua

Portuguesa uma vez que o docente precisa ser mediador do conhecimento e, nas trocas de sala de aula, o estudante precisa desenvolver a sua autonomia e senso crítico para o pleno exercício da cidadania. Evidentemente, tudo isso perpassa pelas práticas sociais da linguagem. Então, será que as práticas desenvolvidas atualmente são suficientes e atendem a esses objetivos do processo de ensino-aprendizagem?

Ser professor mediador não é ser transmissor de conteúdos, conforme atesta Vygotsky (2009), Freire (1996) e Libâneo (1998). Ser professor mediador é instigar o discente a pensar sobre o processo de aprendizagem.

Como defende Irandé Antunes (2003), ensinar linguagem vai muito além de ensinar nomenclaturas e conceitos. O século XXI, conhecido como a era da tecnologia da informação, exige muito mais que isso e a escola, enquanto espaço de aprendizagem, precisa estar antenada para o que está acontecendo além dos muros. Fazer o planejamento anual sem pensar em incluir certos gêneros textuais como podcasts, infográficos e fotorreportagens é inadmissível. Focar apenas nos gêneros escritos em suportes como o papel não faz mais parte da realidade do mundo que tem cada vez a imersão de telas sensíveis ao toque. E, como não poderia deixar de ser, os textos também circulam nesses meios.

As aulas de Língua Portuguesa, assim como as dos demais componentes curriculares, necessitam potencializar a aprendizagem dos alunos, já que o papel do professor é o de orientar, de ensinar a pensar, a pensar em soluções e não meramente de ser transmissor de todos os saberes que ele possui, como defende Paulo Freire (1996), é pela prática pedagógica que o professor pensa e reavalia a sua própria prática.

É preciso instigar, incentivar e fazer com que o estudante se “apaixone” e tenha o brilho nos olhos. Como fazer isso om aulas que não refletem as novas realidades de linguagem e comunicação e com aulas que focam apenas em análise gramatical? É certo que as respostas não são tão fáceis, mas o ato de refletir já é o caminho para o repensar a própria prática docente e tentar colocar em exercício um ensino de língua que potencialize os eixos de leitura, oralidade, produção escrita e reflexão linguística/semiótica.

Jacques Delors em sua obra no final do século passado (1996), “*Educação, um Tesouro a descobrir”,* uma espécie de relatório para a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, braço direito da ONU para a educação – discorreu sobre a importância dos quatro pilares de uma educação para

o século XXI. Entre eles, *o aprender a conhecer*. Nesse sentido, as aulas de Língua Portuguesa precisam ser mediadas – e, como defende Irandé Antunes (2003), uma forma de encontro e interação – uma interação que busque desenvolver a autonomia do próprio estudante em aprender. Metaforicamente, seria desatar os nós, abrir os ferrolhos e os cadeados que impendem que ele caminhe por conta própria. Aulas libertadoras que ajudem os estudantes na construção do conhecimento e não simplesmente na sua mera reprodução.

Os gêneros textuais podem ser um caminho possível, mais especificamente os gêneros multimodais. Por que os gêneros? Porque são eles que organizam os nossos pensamentos e a forma como interagimos socialmente. Eles são espaços, públicos ou privados, conhecidos ou não em que o sentido é construído entre os entes/usuários da língua que desejam agir e agir mutuamente, conforme defendem Bakhtin (1995) e Marchushi (2008). Por isso, os gêneros são, por excelência, os *ambientes de aprendizagem* que permitem desenvolver nos estudantes a criticidade, a autonomia e, por consequência, a garantia plena da sua cidadania. São os gêneros que permitem que eles sejam e estejam no mundo, que atuem enquanto sujeitos conscientes de seu papel.

E por que os gêneros multimodais? Porque eles refletem as demandas mais recentes de comunicação em que mais de uma matriz de linguagem e pensamento é abordada, tornando tal atividade mais complexa, de acordo com Santaella (2005) e Kress & Leeuven (2006). Daí a importância de “andarmos” em novos domínios comunicativos e essa função cabe à escola. Não trabalhar com textos multimodais é negligenciar o direito à aprendizagem dos alunos. Cada gênero textual exige posições, comprometimentos e metas diferentes, possuindo o seu próprio letramento como defende Marchushi (2008). Dessa forma, o papel do gênero é central nas aulas de Língua Portuguesa por ser um campo que permite infinitas formas de explorar o ato comunicativo. Devido à diversidade dos gêneros, também é importante que tal escolha seja pautada pelas necessidades reais de comunicação dos estudantes, assim como haja uma participação deles nesse processo, como atesta Antunes (2003).

A reflexão do ensino de gêneros na escola é tão relevante quanto necessária. As questões mais formais e estruturais como o exercício de identificação e classificação do gênero devem deixar de ser o objetivo principal, muito embora apareça como um dos descritores das avaliações externas do SAEB e do SAEPE. Fazer isso é limitar a linguagem a modelos estanques e rígidos em oposição ao seu

dinamismo, flexibilidade e variedade, já que os gêneros, igualmente como a língua, mudam, rearranjam-se, reconstroem-se e avolumam-se, como posicionam-se Bakhtin (1995) e Marchushi (2008).

Os gêneros precisam ser entendidos como formas de ação, de dizer, propagadores da cultura, sensíveis ao contexto da época de produção e circulação, e não ser enxergado, unicamente, como uma manifestação linguística. Para Bakthin (1995) e Santaella (2005), os gêneros textuais são formas de organizar, de interagir, de multimodalizar e de flexibilizar a organização da sociedade, dando sentido a tudo que é produzido. Toda manifestação linguística necessita ser entendida como discurso em que a língua se faz completa e viva em sua totalidade. Os gêneros do discurso não devem ser pensados em si mesmos, metalinguisticamente falando, contudo, em suas funções sociocomunicativas e ideológicas, já que um gênero pode dar surgimento a outro, conforme as necessidades apareçam. Daí a facilidade de adequação e dinamicidade dos discursos.;

Conforme postula Gunther Kress & Theo van Leeuven (2006), os gêneros que circulam socialmente estão mais suscetíveis a mudanças. Isso pode acarretar um fenômeno denominado de “hibridização” ou “mesclagem” de gêneros. O infográfico, texto multimodal, é um exemplo de fusão do gênero reportagem com o gráfico. Com isso, percebe-se a relevância de trabalhar o gênero em sala de aula não para simples identificação, mas para a percepção da dinamicidade da língua para o atendimento de novas demandas sociais.

Em uma sociedade grafocêntrica e altamente letrada como a nossa, o conhecimento sistematizado das práticas de leitura e escrita por meio dos gêneros é imprescindível e a escola não pode fugir de seu papel enquanto local que dá acesso a esses saberes, além de dar conta dos demais modos de dizer além do verbal, como a imagem estática ou em movimento, o som, os gestos etc.

Dessa forma, o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula dá maior visibilidade para que o ensino de língua materna seja feito de maneira mais autêntica. São eles que mediam e organizam os usos sociais da linguagem, tendo em vista que todo evento comunicativo se torna determinante da forma e da função do texto. Nesse sentido, a escola é um espaço no qual o conhecimento prático acerca dos estudos linguísticos precisa ser valorizado com a inserção de práticas de leitura e escrita da contemporaneidade como os textos multimodais no processo de ensino-aprendizagem. Assim, há uma implicação da integração dos estudantes em sistemas

de atividades mais complexos que faça-o refletir sobre as regras e os usos da língua/linguagem por meio de tais gêneros.

Talvez o maior entrave da escola seja em descobrir quais gêneros discursivos ensinar, dedicar-se. Um caminho mais concreto e possível é o foco para os aspectos da realidade do aluno. A partir dessa pista, teremos pelo menos um ponto de partida.

Diante da colocação dos autores, a escolha dos gêneros tirinha, charge e infográfico se justificam por serem domínios discursivos distintos, bem como por suas funções comunicativas específicas.

Quadro 8 - Gêneros a serem trabalhados em sala de aula para o desenvolvimento das habilidades de leitura

DOMÍNIO SOCIAL DE COMUNICAÇÃO	ASPECTO TIPOLÓGICO	EXEMPLO DE GÊNERO
Cultura Literária Ficcional	**Narrar**	Tira/Tirinha
Cultura Literária Ficcional	**Narrar**	Charge
Transmissão e Construções de Saberes	**Expor**	Infográfico

FONTE: Autoria própria.

Tendo por base a BNCC e o conceito de campo de atuação, enquanto um âmbito da atividade humana, os gêneros selecionados para este projeto podem ser assim relacionados:

Quadro 9 - Campo de atuação vs. gênero textual

CAMPO DE ATUAÇÃO	GÊNERO TEXTUAL
Campo artístico-literário	Tira/ Tirinha
	Charge
Campo jornalístico-midiático	Infográfico

FONTE: Autoria própria.

Para Roxane Rojo e Jacqueline Barbosa (2015), os gêneros devem ser compreendidos como todas as práticas comunicativas que ocorrem no cotidiano. Para todas as atividades de comunicação, as pessoas se valem de gêneros discursivos. Para a autora, embasando-se em Bakhtin, a sociedade atual, marcada pela modernidade e pela tecnologia, raramente utilizará gêneros discursivos primários, aqueles mais simples e da esfera privada como cumprimentos, pedidos, ordens, bilhetes e cartas menos elaborada. Em contrapartida, os gêneros secundários estão

mais relacionados à esfera pública e são mais complexos, se valendo da linguagem escrita e de outras linguagens como os textos multimodais.

Por textos multimodais ou multissemióticos, entende-se qualquer prática de produção e de recepção de textos/discursos materializados em outras formas de linguagem que não a escrita. Nesse sentido, os docentes configuram-se como relevantes para o processo de ensino-aprendizagem dessas novas formas de letramentos. Assim, é inegável que a Internet foi a tecnologia que contribuiu para essas novas reconfigurações de práticas sociais de linguagem. O termo multimodal, dessa forma, tem sido utilizado para definir textos com diferentes *modos* de organização que vão além do texto verbal escrito, mas que também explora outras linguagens como o som (palavra falada, canção), imagens (estáticas ou em movimento), gestos, movimentos, expressões faciais, entre outras.

Com isso a escolha de gêneros discursivos como tirinha, charge e infográfico recaem justamente pela sua composição, pelo seu modo de fazer e consequentemente as práticas de leitura que passam a estar envolvidos neles.

Conforme postula Kleiman (2004), a leitura deve ser entendida como *"uma prática social que remete a outros textos e outras leituras."* Isso quer dizer que por ser um processo cognitivo e social de interlocução entre o autor, o texto e o leitor, quando lemos qualquer texto, acessemos nossas crenças e valores. Por isso, a língua deve ser assumida como atividade social em que um age no outro por meio de textos e discursos e a simples busca de repostas no texto para responder meia dúzia de perguntas é delimitar demasiadamente a riqueza da leitura e anular o conhecimento prévio (conhecimentos linguístico, textual, e de mundo).

Para Solé (1998), a leitura deve ser ensinada em sala de aula de maneira pertinente por meio das estratégias de leitura a fim de que o estudante escolha a estratégia mais adequada de acordo com o seu objetivo de leitura, conforme nos constata o quadro a seguir:

Quadro 10 - Estratégias de leitura propostas por Solé

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura.	O que tenho que ler? Por quê / Para que tenho que ler?
2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão.	O que sei sobre o conteúdo do texto? / O que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? / Que outras coisas sei que possam

	me ajudar sobre: o autor, o gênero, o tipo de texto?
3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial.	Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? / Que informações posso considerar pouco relevantes, para a sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o "sentido comum".	Este texto tem sentido? / As ideias expressadas no mesmo têm coerência? / É discrepante com o que penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? / Entende-se o que quer exprimir? / Que dificuldades apresenta?
5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto-interrogação.	Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? / Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? / Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada deles?
6. Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões.	Qual poderá ser o final deste romance? / Que sugeriria para resolver o problema exposto? / Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem

FONTE: SOLÉ, 1998, pp. 73-74.

As estratégias de leitura descritas acima também acionam, quando acessadas, vários tipos de ***conhecimento prévio*** que o leitor dispõe à sua memória. O *conhecimento linguístico* refere-se ao conhecimento gramatical e lexical que servem para entender a superfície textual e a sua organização linguística. O *conhecimento de mundo* (*ou enciclopédico*) abrange os conhecimentos pessoais sobre o mundo e sobre as vivências pessoais do leitor. Por isso, fala-se em construção de sentidos no plural, já que cada leitor carrega consigo as suas particularidades e as suas peculiaridades. O *conhecimento textual*[2], de acordo com Kleiman (2009) seria o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, abrangendo tipos e gêneros textuais e as formas do discurso.

[2] Para KOCH (2011), o processamento textual se dá quando se recorre a três sistemas de conhecimento: linguístico, enciclopédico e interacional. O último abrange os conhecimentos: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

Diante de tudo que fora exposto, fica evidente que a leitura é um processo ativo, que só pode se materializar quando dialogam com o autor-texto-leitor. Para isso, é necessário ir além das palavras, da simples decodificação. Um encontro com as estratégias de leitura, afastando-se do conservadorismo das nossas práticas no contexto escolar e do trivial das atividades de sala de aula, possibilita uma participação mais reflexiva e crítica do estudante enquanto sujeito social que utiliza a língua como ferramenta para ser e estar no mundo.

2.2 O PAPEL DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LINGUA PORTUGUESA DO SAEB E DO SAEPE PARA A PRÁTICA DOCENTE

Desde o momento que foram concebidas, as avaliações externas de larga escola como o SAEB e o SAEPE, compostas por um conjunto de instrumentos, realizadas pelo Governos Federal e Estadual, respectivamente., surgem para a produção de indicadores educacionais para os estados, municípios e escolas. Esses indicadores servem para avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica praticada pelos federativos envolvidos. Caso sejam analisados pela comunidade escolar – gestão, coordenação, professores, pais, alunos e demais profissionais da escola – esses dados podem ser utilizados para o replanejamento pedagógico.

Dessa forma, tanto o SAEB como o SAEPE devem ser percebidos como avaliações não apenas classificatórias, mas, principalmente, como instrumentos diagnósticos que podem permitir um redirecionamento dos planejamentos de Língua Portuguesa. Com essa perspectiva, as Matrizes de LP utilizadas nessas avaliações externas ganham um novo papel porque podem ser um excelente recurso metodológico para o professor desenvolver as habilidades de compreensão leitora não somente nos anos avaliados [2º, 5º e 9º do Ensino Fundamental e 3º Ano do Ensino Médio], mas para todo o processo de escolarização do estudante.

A seguir, tem-se a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB e do SAEPE. Os descritores e suas habilidades necessitam fazer parte do planejamento pedagógico anual do professor do 6º ao 9º Anos.

Quadro 11 - Matriz de Referência do SAEB de LP

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB: TEMAS E SEUS DESCRITORES 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

I. Procedimentos de Leitura	
D1 –	Localizar informações explícitas em um texto.
D3 –	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4 –	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6 –	Identificar o tema de um texto.
D14 –	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5 –	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D12 –	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos	
D20 –	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21 –	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2 –	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7 –	Identificar a tese de um texto.
D8 –	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9 –	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10 –	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11 –	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15 –	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

FONTE: SAEB (2001).

Quadro 12 - Matriz de Referência do SAEPE de LP

SAEPE Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco

MATRIZ DE REFERÊNCIA

LÍNGUA PORTUGUESA | 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

I. PRÁTICAS DE LEITURA	
D06	Localizar informação explícita em um texto.
D07	Inferir informação em um texto.
D08	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
D09	Identificar o tema central de um texto.
D10	Distinguir fato de uma opinião.
D11	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/ OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D12	Identificar o gênero do texto.
D13	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.
III. RELAÇÕES ENTRE TEXTOS	
D14	Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática.
IV. COESÃO E COERÊNCIA	
D16	Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto.
D17	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios.
D18	Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições).
D19	Identificar a tese de um texto.
D21	Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos de uma narrativa.
D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D22	Identificar efeitos de humor no texto.
D23	Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações.
D24	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.
D25	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.
VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D26	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.

FONTE: SAEPE (2022).

É bastante comum as escolas realizarem aulões preparatórios no segundo semestre do respectivo ano letivo apenas para “treinar” o estudante, quase que exclusivamente do 9º Ano, a como responder itens (questões) desse tipo. Práticas como essas devem ser combatidas porque não desenvolvem de forma efetiva e a longo prazo as estratégias de leitura necessárias para que o discente desenvolva a compreensão textual na trajetória de sua escolarização. Com isso, deve-se buscar com essas matrizes de referência e com os índices de proficiência obtidos pelas escolas, municípios e estados caminhos não para apontar erros ou detectar déficits, mas para sugerir outras formas que reorientem o processo de ensino e aprendizagem.

Quando pensamos em ambiente escolar, é muito difícil deixar de associá-lo com a avaliação. Pensar em avaliação deve ser um ato constante de qualquer escola que valorize um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Por isso, avaliar deve ser visto como uma ação de amor, já que, enquanto instrumento, pode apontar caminhos e direcionamentos para o repensar da prática docente. É sob essa ótica que essas avaliações externas precisam ser concebidas. Possuir a concepção de que a avaliação é diagnóstica, contínua e inclusiva, é a escola assumir a sua responsabilidade com o desenvolvimento da aprendizagem do estudante porque ela deve ser o marco principal. Isso é um ato de amor porque se trata de um procedimento de acolher a realidade como ela desponta, sempre com a finalidade de possibilitar uma transformação positiva no estudante, como defende Luckesi (2005), – e também no professor, no exercício de sempre se autoavaliar e de reorientar suas práticas a partir das dificuldades, desvios e com o que de fato não foi aprendido pelo discente – durante esse processo de ensino e aprendizagem.

Perceber a avaliação dessa maneira, é possibilitar uma reflexão crítica sobre o exercício de sala de aula. É enxergar, nos progressos e nas dificuldades, uma possibilidade de tomada de decisões em que os sujeitos envolvidos retirem dela novas e significativas consequências. Porque amar é olhar para o outro... é deixar dar espaço para que o aluno exista e se sinta parte do processo. Precisamos deixar que o discente atravesse o professor para que o compreenda bem. A avaliação pode e deve ser esse caminho.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem a preocupação de articular alguns dos descritores das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa do SAEB e do SAEPE com as estratégias de leitura propostas por Solé (1998), juntamente com as questões propostas nos livros didáticos de LP. Para isso, é imprescindível que os professores se apropriem das habilidades que são exploradas em cada descritor. Faz-se necessário ainda um acompanhamento pedagógico por meio do Mapeamento dos Descritores que deverá ser aplicado na turma do 6º ano.

Convém ressaltar que a própria BNCC (2017) defende na prática pedagógica do docente o uso das competências e habilidades como a mobilização de conhecimentos através de conceitos e procedimentos práticos com o intuito de que o aluno consiga resolver as pendências complexas da vida cotidiana. Nesse sentido, o uso das Matrizes de LP são sim uma excelente ferramenta a serviço do professor.

Para isso, abordaremos as seguintes etapas:

1) O professor precisa ter conhecimento de cada descritor e o objetivo de cada habilidade proposta na Matriz do SAEPE. Para o 6º ano, tomamos o Eixo 1: Práticas de Leitura. (Vide Quadro 13).
2) A estrutura do item precisa ser apresentada para que ele construa suas próprias questões tomando como referência os textos multimodais presentes na coleção do livro didático adotada na escola.
3) Com as questões produzidas e aplicadas em sala de aula, o professor pode com o preenchimento do Acompanhamento Pedagógico por meio do Mapeamento dos Descritores do SAEPE mensurar quais habilidades foram construídas ou não, ou ainda aquelas estão em construção pela turma. Sugerimos o uso das siglas: HC (Habilidade Construída, HEC (Habilidade em Construção e HNC (Habilidade não Construída).

Com esses procedimentos, o professor pode (re)avaliar as suas práticas pedagógicas para o ensino de competências leitoras em textos multimodais.

Quadro 13 - Acompanhamento pedagógico por meio do mapeamento dos descritores do SAEPE

ESTUDANTE	EIXO I: PRÁTICAS DE LEITURA					
	D6	D7	D8	D9	D10	D11
	Localizar informação explicita em um texto.	Inferir informação em um texto.	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir de um contexto.	Identificar o tema central em um texto.	Distinguir fato de opinião.	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
1.						
2.						
3.						
4.						

FONTE: Autoria própria.

Nesse quadro, o professor pode ir sinalizando aqueles descritores que já foram construídos pelos discentes e aqueles que ainda estão no processo de construção ou ainda não foram construídos por meio de siglas: HC (habilidade construída), HEC (Habilidade em Construção) e HNC (Habilidade não Construída).

Tanto a avaliação do SAEPE como a SAEB trabalham com o conceito de item. Ele é formando a partir de partes que compõem a sua estrutura como pode ser visto na ilustração a seguir.

Ilustração 1 - Estrutura do item

FONTE: Autoria própria

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA SAEPE | 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
EIXO I: PRÁTICAS DE LEITURA
DESCRITOR: D08 – Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.

Leia o texto abaixo.

FONTE: <https://iguinho.com.br/tirinhas/tirinha_gui-estopa_35.png>. Acesso em: 3 ago. 2020.

Nesse texto, a palavra "*bugar*" significa:

(A) atrapalhar.
(B) discutir.
(C) esconder.
(D) travar.

GABARITO: (A)
DISTRATORES: (B), (C) e (D)
COMENTÁRIO: *Esse item avalia a habilidade de os estudantes inferirem o sentido de uma palavra a partir do contexto de uma tirinha. Os estudantes que marcaram a alternativa (A), o gabarito, demonstraram ter desenvolvido essa habilidade.*

O item é uma questão composta por enunciado, que normalmente orienta a leitura de algum gênero textual. O texto em análise – a tirinha – acaba sendo o suporte do item. O comando encaminha o estudante para o que de fato é solicitado, de acordo com o descritor/habilidade a ser trabalhada: D08 – Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto. As possíveis respostas são divididas em gabarito, que responde adequadamente ao que fora solicitado no comando e os distratatores, que são as respostas inadequadas.

As perguntas propostas por Solé para compreender os implícitos e explícitos da leitura podem ser um bom começo para começar a discussão sobre a tirinha que vem como suporte nesse item. O que eu tenho que ler? Uma tirinha. Por quê? Para que

tenho que ler? Para me divertir, perceber o humor presente no texto, para saber se eu (aluno) domino determinada habilidade de compreensão leitora em análise. Quais são as personagens presentes no gênero textual em análise? Uma mãe tecnológica que faz uso de termos/gírias, que usualmente faz parte dos mais jovens, e um filho. Outro ponto que poderia ser levantando na discussão em sala de aula seria quanto à consistência interna do conteúdo expressado pela fala da mãe e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o "sentido comum". Esse texto tem sentido? As ideias expressadas nele têm coerência? É discrepante com o que penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresenta? Qual poderia ser – por hipótese – o significado dessa palavra que me é desconhecida no contexto em que foi utilizada? As expressões textuais e as gesticulações dos personagens podem me auxiliar a encontrar a resposta adequada. Essas perguntas podem ser interessantes para que desperte o interesse do estudante quanto às estratégias de leitura.

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA SAEPE | 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
EIXO I: PRÁTICAS DE LEITURA
DESCRITOR: D11 – Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.

Leia o texto abaixo.

GILMAR. Jogada certa. Disponível em: <https://bit.ly/2xEw2ta>. Acesso em: 26 set. 2018.

FONTE: OLIVEIRA & ARAÚJO, Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa: 6º ano. Barueri: IBEP, 2018, p.152.

Qual é o assunto dessa charge?

(A) A falta de moradia adequada para a população.

(B) A carência do hábito de leitura de pessoas da periferia.

(C) A ausência de postura quanto ao descarte do lixo.

(D) A destruição de moradias em decorrência das fortes chuvas.

GABARITO: (C)
DISTRATORES: (A), (B) e (D)
COMENTÁRIO: *Esse item avalia a habilidade de os estudantes interpretarem um gênero textual que articula duas matrizes de linguagem: a visual e a verbal. Os estudantes que marcaram a alternativa (C), o gabarito, demonstraram ter desenvolvido essa habilidade.*

Esse item é mais exemplo de como o professor, a partir dos descritores do Eixo I de Práticas de Leitura, pode ter a autonomia de formular questões que explorem as habilidades avaliadas no SAEPE, selecionando gêneros como suporte do próprio livro didático adotado na escola. Nesse caso, uma estratégia de leitura atraente de Solé (1998) para iniciar uma discussão em sala de aula seria por meio da ativação de conhecimentos prévios relevantes para o assunto em questão. O que sei sobre o conteúdo do texto? O que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar sobre: o autor, o gênero, o tipo de texto? A charge é um gênero textual que pode fazer uma crítica social através do humor.

4 A LEITURA DO TEXTO MULTIMODAL EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA PARA O 6º ANO

Esta seção do trabalho tem como finalidade propor algumas atividades que explorem a compreensão leitora de textos multimodais: tirinha, charge e infográfico. Tomaremos como base os descritores utilizados pelas Matrizes de Referência de Língua Portuguesa do SAEB[3] e do SAEPE[4], avaliações externas, aplicadas, respectivamente, pelo Governo Federal e pelo Governo Estadual de Pernambuco. Em cada matriz, selecionamos os Tópicos I e II que versam sobre os Procedimentos de Leitura, e as Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto.

Comparamos as matrizes do SAEB e do SAEPE usadas na Educação Básica, tanto no Ensino Fundamental dos Iniciais e Finais (5º ano e 9º ano) e no Ensino Médio (3ª série), e notamos que os mesmos descritores, tanto nos Tópicos I e II são utilizados ao longo da trajetória escolar do estudante, mudando apenas a numeração de alguns [o descritor D11 altera-se para o D14, quando se muda dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, muito embora o ponto a ser avaliado seja o mesmo: “distinguir um fato da opinião relativa a esse fato” [ver quadros comparativos a seguir]. Isso nos leva a inferir que o trabalho com esses descritores, em sala de aula, pelo professor deve ser numa linha contínua e não apenas nos anos em que os alunos forem avaliados. O foco jamais deve ser o produto, ou seja, o resultado dessa avaliação externa, porém o processo. Se o trabalho desenvolvido for de fato qualitativo, ao longo nove anos do Ensino Fundamental e dos três anos do Ensino Médio, o resultado virá como consequência, sem a necessidade de, muitas vezes alterar o planejamento anual do componente de língua portuguesa, a fim de que, em aulões preparatórios tais descritores sejam trabalhados com listas de questões objetivas que muito provavelmente não desenvolverá uma consciência crítica quanto ao uso reflexivo da língua, e menos ainda em textos multimodais que abordam outros modos de dizer além do verbal.

---

[3] Criado em 1995, o SAEB foi o primeiro sistema de avaliação, em escala nacional, a fim de se compreender o cenário da educação brasileira em profundidade nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Recentemente, no ano de 2020, houve a criação de Matriz de Referência de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas. Possui aplicação bienal.

[4] Executado no ano de 2000, o SAEPE foi concebido para monitorar a qualidade da educação no estado de Pernambuco para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Possui aplicação anual desde 2008.

Ressaltamos ainda que no SAEPE, avaliação a nível estadual, inclui-se também o 2º ano do Ensino Fundamental [ver quadro 1 a seguir]. Nesse sentido, podemos elogiar o Governo Estadual, na medida em que um retrato de como os estudantes chegam na rede pública de ensino, e de como vai se dando o processo de ensino-aprendizagem ao que se refere a tópicos, como “Procedimentos de Leitura” e “Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto”, e como eles estão saindo dessa rede, visando talvez uma educação técnica ou superior, pode ser utilizado na tomada de decisões de medidas educacionais públicas que dirimam os entraves e direcionem de forma mais pontual os recursos financeiros, por exemplo.

Quadro 14 - A matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEPE para o 2º ano do ensino fundamental [tópicos III e IV]

SAEB		**SAEPE**	
2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS			
[X]		**III. LEITURA: COMPREENSÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO**	
		D13	Localizar informação explícita.
		D14	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.
		D15	Inferir informações em textos.
		D16	Reconhecer o assunto de um texto lido.
		D17	Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.
[X]		**IV. USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA**	
		D18	Identificar o gênero discursivo.
		D13	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros textuais.

FONTE: Autoria própria.

Nesse Quadro 1, destacamos a ausência de descritores do SAEB para os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, embora houvesse a ANA[5] (Avaliação Nacional de Alfabetização) a fim de mensurar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa desde o ano de 2013, avaliando os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Em 2019, a ANA passou a integrar o SAEB, avaliando os estudantes matriculados no 2º ano da mesma etapa de ensino. Por sua inclusão ser recente, preferimos não incluir tais descritores nesse quadro comparativo.

Outro aspecto observado foi a utilização da expressão "*gênero discursivo*" ao invés de "*gênero(s) textual(is)*" no D18 como comumente aparece nas demais matrizes de referência. Fica evidente, então, a tomada consciente ou não da concepção teórica por trás de tal uso. A grosso modo, ao utilizar o termo *gênero discursivo* em oposição à *gênero textual*, leva-se em consideração que esses textos circulam em esferas sociais, que podem em menor ou maior grau "moldar" as características desses textos. Os gêneros discursivos seriam os textos circulando na sociedade, em suas mais diversas esferas (escolar, religiosa, jurídica, jornalística, publicitária, por exemplo). Todos os textos produzidos, oral ou escrito, verbal ou não, multimodal ou não, estão diretamente relacionados com a vida social. Curioso aparecer apenas no 2º ano do Ensino Fundamental e não nas demais matrizes de referência dos anos avaliados pelo SAEPE. Isso pode revelar que o trabalho com o gênero nos Anos Iniciais é mais lúdico e mais prático. Com o gênero receita, por exemplo, o professor pode solicitar que cada aluno traga uma fruta para se fazer uma salada de frutas. Ao fazer a escrita coletiva, os estudantes vão percebendo a função do gênero discursivo e a estrutura que fora convencionada socialmente: ensinar o passo a passo de como preparar algum alimento. Nesse sentido, aprende-se a ler e a escrever em contextos mais próximos da realidade, ainda que seja simulado, acaba sendo muito mais prazeroso para os estudantes.

Nessa matriz de referência, os tópicos não seguem a mesma nomenclatura recebida nem tampouco a mesma numeração dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, nem da 3ª série do Ensino Médio [ver quadros a seguir]. Para o SAEPE, nesse ano escolar, antes do tópico *III. Leitura: Compreensão, Análise e Avaliação* e

[5] Para a ANA, destacamos aqui as seguintes habilidades até então avaliadas no Eixo Estruturante de Leitura: (H4) localizar informações explícitas em textos; (H5) compreender os sentidos de palavras e expressões em textos; (H6) realizar inferências a partir da leitura de textos verbais; (H7) realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal; (H8) identificar o assunto de um texto.

do *IV. Usos Sociais da Leitura e Escrita*, apresentam-se os tópicos *I. Reconhecimento de Convenções do Sistema Alfabético* e *II. Apropriação do Sistema Alfabético*. [Como há o processo de alfabetização, antes mesmo do letramento (deixando-se claro aqui, como defende a autora Magda Soares (2012, 2015)[6], a importância de alfabetizar letrando, em outras palavras, aprende-se a ler e a escrever em contextos das práticas sociais de leitura e escrita) há necessidade de haver esses ajustes na matriz, embora deveria haver uma relação entre todas elas – desde a numeração dos descritores até às competências a serem desenvolvidas –, a fim de facilitar o entendimento desse trabalho contínuo com o ensino da leitura, um ensino voltado verdadeiramente para o desvelamento das camadas do texto em toda a sua profundidade. Podemos destacar ainda a preocupação, nesse ano escolar, com os USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA, expressão utilizada para nomear o tópico IV]. Parecer ficar pressuposto que o trabalho com o texto, sendo ele o norteador das aulas de língua portuguesa, deva estar pautado não somente nos aspectos gramaticais, mas, principalmente, nos domínios discursivos que a língua e linguagem participam, fazendo, assim, que o ensino da língua materna seja ressignificado com intuito de que o aluno perceba, ao longo da sua formação, que a língua é uma forma de interação a seu despor para que ele a utilize socialmente para ter vez e voz e, consequentemente, participar ativamente das mais variadas relações que a sociedade dispõe.

Quadro 15 - Comparativo entre as matrizes de referência de língua portuguesa do SAEB e SAEPE [tópicos I e II] para o 5º ano do Ensino Fundamental

SAEB		**SAEPE**	
5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS			
I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA		**I. PRÁTICAS DE LEITURA**	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.	D6	Localizar informação explícita em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	D8	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.

[6] Ver: SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2015.
_____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

D4	Inferir uma informação implícita em um texto.	D7	Inferir informação em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.	D9	Identificar o tema central de um texto.
D11	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	D10	Distinguir fato de uma opinião.
		D11	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO		**III. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO**	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D12	Identificar o gênero do texto.
D9	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	D13	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.

Nesse Quadro 2, chama a nossa atenção a forma como o SAEB nomeia o tópico I: *Procedimentos de Leitura*; o SAEPE propõe a expressão *Práticas de Leitura*, o que parece sugerir algo menos técnico e mais reflexivo sobre o ato de ler. Também é interessante o modo como os descritores, por sua vez, é distribuído nas avaliações do SAEB e do SAEPE para o 5º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Enquanto para o SAEB, identificar um gênero não é uma competência leitora a ser desenvolvida; para o SAEPE tal competência é citada como D12.

Outro ponto instigante seria a quantidade de descritores para cada avaliação externa. Para o SAEB, nos dois tópicos, há sete descritores a serem explorados em sala de aula pelo professor; para o SAEPE, há oito, um a mais que a avaliação de âmbito nacional. Além disso, as duas avaliações reconhecem a relevância de textos multimodais estarem em sala de aula, ainda que não exponham isso explicitamente, os descritores D5 do SAEB e D11 do SAEPE colocam como competência a ser desenvolvida nos discentes, a leitura de textos que usam outros modos de dizer além da linguagem verbal. Textos que articulam elementos da linguagem verbal e da visual. Nesse sentido, o SAEPE parece trazer a definição mais adequada do descritor. Ao

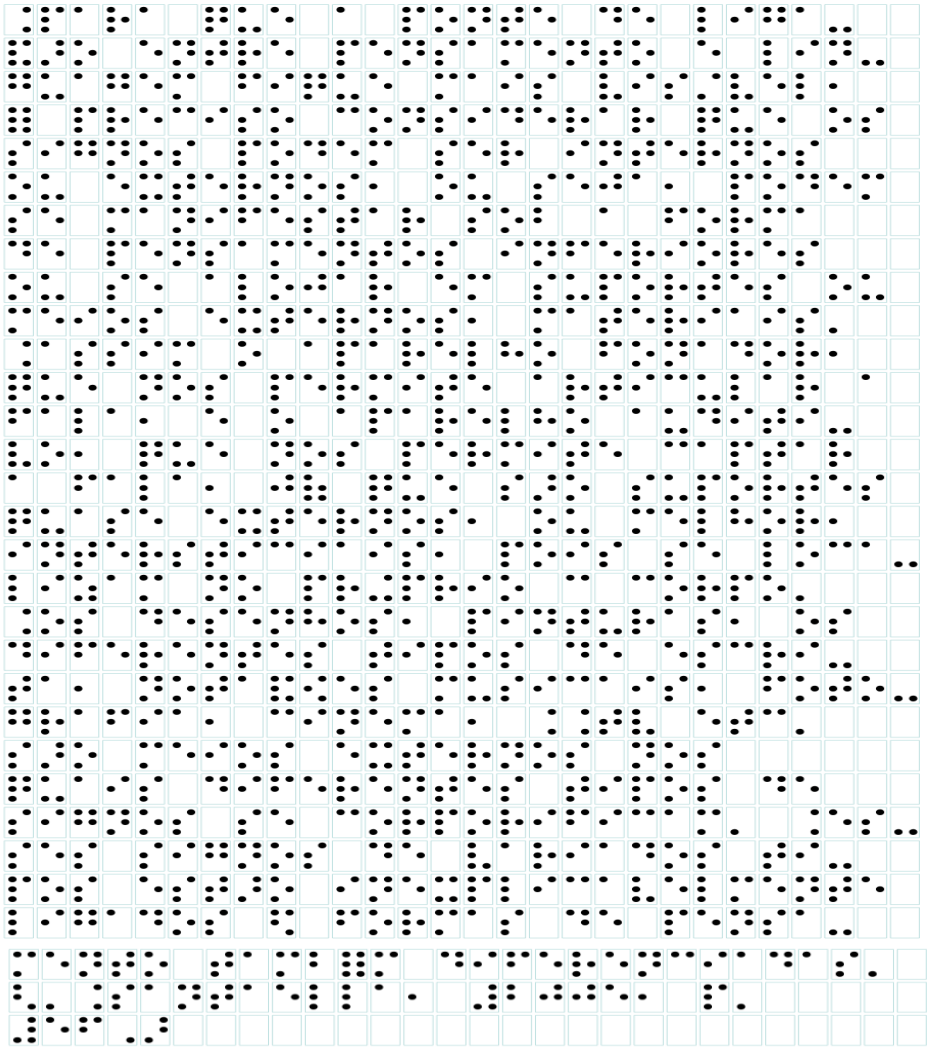
mesmo tempo em que, para o SAEB, essas outras linguagens, que não seja a verbal, parecer denotar um “auxílio”, ou seja, algo de menor valor, que simplesmente complementa, como um acessório, a linguagem verbal. Isso parecer caracterizar um juízo de valor pejorativo de superioridade da linguagem escrita em detrimento às demais, aspecto que deve ser exatamente combatido em sala de aula, consoante à Santaella (2005):

> Não é à toa que as linguagens já tomaram literalmente conta do mundo. Estejamos ou não atento a isso, ***estamos dia e noite***, em qualquer rincão do planeta, ***com maior ou menor intensidade imersos em signos e linguagens***, rodeados de livros, jornais, revistas, de sons vindos do rádio, ou dos discos laser e das fitas[7] e da televisão, somos bombardeados por imagens, palavras, música, sons, ruídos vindos da internet, a rede das redes, podemos navegar através da informação e nos conectar com qualquer parte do mundo em questão de segundos. Enfim, ***não há nenhum indicador que essas linguagens vão parar de crescer.*** (SANTAELLA: 2005, p. 28, grifos nossos)

Ao utilizar *linguagens* no plural, a autora Santaella deixa claro que não existe apenas uma única forma de comunicação ou que a escrita domina soberanamente sobre as demais. As *multissemioses* de linguagem estão ao nosso entorno, em todas as esferas discursivas da sociedade, queiramos ou não, e a escola, como uma dessas esferas sociais e que também apresenta (ou lamentavelmente simula) as demais, não deveria negar isso. Muito pelo contrário, ela deveria trazer toda essa riqueza para dentro da sala de aula, não com intuito de dizer que todas outras formas de linguagem, de dizer são inferiores, primitivas ou estão à serviço, exclusivamente, da linguagem escrita. Elas existem porque nós, usuários da língua, temos necessidades comunicativas, precisamos nos expressar uns com os outros, necessitamos de expressar nossos sentimentos, nos informar, argumentar, carecemos sempre de dizer algo, impendentemente do signo escolhido. Se pensamento é linguagem, ele demanda diversos signos, como os homens da caverna que, por meio das pinturas rupestres, relatavam cenas de caça e do cotidiano. Ou como Mozart ou Beethoven que com as notas musicais compuseram músicas eternas e memoráveis em partituras. Ou como Leonardo da Vinci e Pablo Picasso que eternizaram seus nomes com belíssimas pinturas em quadros espalhados em diversos museus pelo mundo. Ou ainda como Martin Luther King que proferiu um discurso histórico em 28 de agosto de 1963: “*I have a dream that my four little children will one day live in a nation where*

[7] Nos dias atuais, tais tecnologias estão sendo substituídas pelos streamings de músicas como o Sportify, Apple Music, Amazon Music e Dezzer, aplicativos que podem baixados em smartphones ou smart tvs.

they will not be judged on the color of their skin, but on the content of their character. I have a dream today." [8]. Discurso esse que foi um marco histórico pela luta dos direitos civis nos Estados Unidos. Ou mesmo Jesus Cristo que com seus sermões proferidos continua influenciado milhões de pessoas no mundo todo até hoje, depois de mais de 2000 anos: "*Porque se amardes os que vos amam, que recompensa tendes? Não fazem os publicanos igualmente assim?"*[9] Ou ainda em braile, sistema de escrita tátil utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão:



[8] Em língua portuguesa: "Eu tenho um sonho que meus quatro pequenos filhos um dia viverão em uma nação onde não serão julgados pela cor da pele, mas pelo conteúdo do seu caráter. Eu tenho um sonho hoje."

[9] Cf. Mateus 5:46,47.

A citação acima, traduzida na linguagem de braile[10], será transcrita a seguir para o signo verbal:

> Para que a ponte de ligação entre pensamento e linguagem fique mais visível, é preciso considerar que os signos podem ser internos ou externos, ou seja, podem se manifestar sob a forma de pensamentos inferiores ou se alojar em suportes ou meios externos, materiais. Assim o aparelho fonador, que nos permite articular a fala, e o aparelho auditivo, que nos permite captar a fala, já que são suportes quase externos, ou melhor, intersticiais, pois se localizam no próprio c corpo. Os desenhos, pinturas, os diferentes tipos de escrita, notações musicais, fotografia, cinema, TV etc. são meios externos nos quais diferentes tipos de signos se corporificam. Esses signos de variados tipos estão inexplicavelmente ligados a formas de pensamento também diferenciadas. (Santaella, 2005, p. 56)

Dito isso, baseando-se em Santaella, para asseverar que pensamento e linguagem estão intimamente relacionados, foram selecionados três exemplos de cada gênero multimodal elencado para análise, de cada livro didático do 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental de língua portuguesa aprovados no último PNLD (2020-2023) por ser o primeiro ano depois que o estudante é avaliado pelo SAEB e SAEPE no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para o 5º ano, a Matriz de Referência do SAEB, no componente curricular de Língua Portuguesa, no tópico I que versa sobre os Procedimentos de Leitura, os descritores avaliados são:

Quadro 16 - Matriz de Referência do SAEB

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS	
I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D11	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

[10] A citação em braile foi realizada em um tradutor, em versão experimental, disponível em: https://www.atractor.pt/mat/matbr/matbraille.html. Isso para dizer que novas necessidades de comunicação surgiram a ponto de que o Miguel Filgueiras desenvolvesse, por meio do apoio da Universidade do Porto, em Portugal, da FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia) e do Mistério da Educação da República Portuguesa, essa ferramenta, da mesma forma em que há o tradutor de línguas (Google Tradutor) que o utiliza o signo verbal ou os ideogramas como nas línguas chinesa e japonesa.

II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D9	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS FINAIS	
I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	
I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

FONTE: INEP. *Matriz de Referência de Língua Portuguesa e Matemática do SAEB*. Ministério da Educação: Brasília: 2001. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_lingua_portuguesa_e_matematica_do_saeb.pdf. Acesso em: 05 out. 2021.

Para o 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, embora não seja o foco da nossa pesquisa, mas sim o ano a ser avaliado pelas avaliações externas, o foco com a compreensão leitora, voltado para tais descritores – não como o único objetivo das aulas de língua portuguesa –, necessita ser abordada numa espécie de *continum* que não somente perpassa o Ensino Fundamental, mas também durante todo o Ensino Médio.

A seguir, trazemos algumas sugestões de questões que podem ser trabalhadas em sala de aula, por explorar alguns dos descritores utilizados das avaliações externas e, consequentemente, que a compreensão leitora em textos multimodais possa ser desenvolvida.

Figura 2 - Texto multimodal 1

FONTE: ITURRUSGARAI, Adão. Tira. “Que tal tirar uma selfie com um E.T.”, publicada no Jornal Folha de S. Paulo, em 03/05/2014. ***In:*** **COLEÇÃO**: Apoema | **AUTORES:** TEIXEIRA, Lucia Teixeira; SOUSA, Silvia Maria de Sousa; FARIA, Karla Faria; PATTRESI, Nadja | **ANO:** 6º Ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental | **EDITORA:** Editora do Brasil | **ANO DE PUBLICAÇÃO:** 2018 | pp. 8 e 9.

Ao trabalhar com o Texto Multimodal 1 de Adão Iturrusgarai, publicado originalmente na versão impressa do Jornal Folha de S. Paulo, a atividade de compreensão textual requer um ***conhecimento linguístico*** básico de língua inglesa para o vocábulo “selfie” (self-portrait = autorretrato), prática muito comum de jovens difundida nas mais diversas redes sociais em que se busca a autopromoção, normalmente destacando aspectos e/ou qualidades positivos (Nem sempre, modalize.

Dados da minha pesquisa revelam selfies com traços agressivos) da(s) pessoa(s) presente(s) na fotografia. Além do conhecimento linguístico, tanto o professor como o estudante precisam se ater para o ***conhecimento superestrutural ou sobre os gêneros textuais***. É comum termos tirinha composta apenas por um quadro? Quais as principais características desse gênero discursivo?

Apesar do livro didático classificar o gênero como tirinha, fica evidente o equívoco, tendo em vista que a tirinha necessita ter em sua composição pelo menos dois quadros. O texto em análise é um cartum porque ele possui um contexto atemporal. Ele não pode ser uma charge porque esse suposto fato não foi noticiado em um jornal ou uma revista. Mesmo possuindo um único quadro, fica claro a sugestão de uma pequena história: um OVNI (Objeto Voador Não Identificado) faz um pouso na terra, mais especificamente em algum centro urbano ou próximo de um (as imagens dos edifícios ao fundo sugerem isso). O extraterrestre faz questão de registar esse fato histórico fazendo o registro fotográfico por meio de um celular (*smartphone*). Algo que aparentemente faria mais sentido em nossa cultura, parece também fazer parte da cultura dos E.T.'s. O cartum pode contar quase sempre uma situação engraçada para fazer uma crítica social. Nesse sentido, poderia questionar o estudante que fato chama mais a sua atenção no texto e o porquê. Por que o E.T. está mais sorridente enquanto o rapaz não sorri, agindo quase que com indiferença? Nesse caso, passaríamos para o ***conhecimento enciclopédico ou de mundo***. Provavelmente, o aluno apontaria para o fato de que quem está tirando a *selfie* é o alienígena e não o homem (o ser terráqueo). Algo que é uma prática comum na nossa cultura atual em que se busca quase que exclusivamente o apelo à autopromoção. Aparentemente, parece que a mania de tirar *selfies* disseminou de tal maneira que chegou a outros planetas.

QUESTÃO 1

Apesar de termos praticamente uma única palavra no título do cartum de Adão Iturrusgarai, ela – "*selfie*" – acaba sendo suficiente para a compreensão do texto, já que a linguagem verbal interage com a imagem. O humor presente na tira está no fato de:

(A) o extraterrestre aterrissar de forma inesperada na terra.
(B) o alienígena ter sido simpático com o terráqueo.

(C) o rapaz não sorrir ao tirar a *selfie* com o extraterrestre.
(D) o E.T. tirar uma *selfie* com um ser humano.

RESPOSTA: D

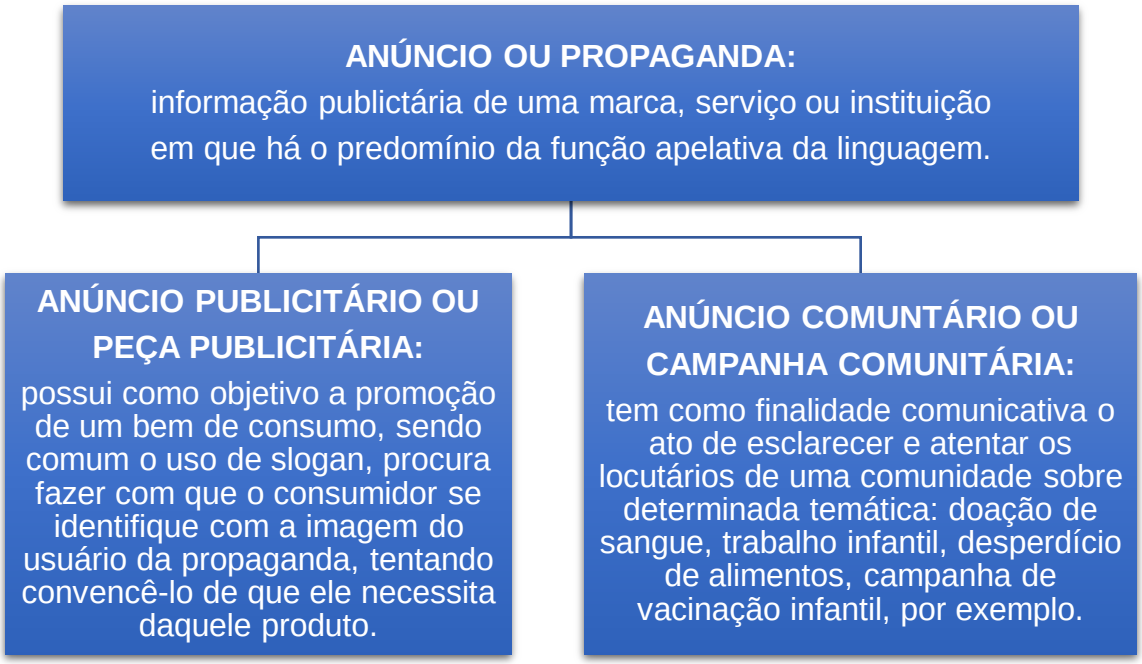
É evidente que questões subjetivas podem suscitar uma maior discussão a cerca do texto multimodal em sala de aula. Nesse sentido, sugerimos algumas:

1. *O texto que você leu é um exemplo de cartum. Que características presentes no texto podem confirmar isso?*
2. *O cartum aponta para uma prática social muito comum, principalmente entre os jovens. Identifique.*
3. *Apenas o título do cartum é suficiente para o entendimento global do texto? Por quê?*
4. *O cartum de Adão Iturrusgarai parece sugerir uma pequena história. Com base nela, conte essa história com início, meio e fim.*
5. *Que elementos presentes no cartum permitem construir o humor do texto?*
6. *Qual a importância do uso e da articulação das duas linguagens para a construção do sentido do texto?*
7. *Que crítica social está sendo promovida pelo cartum? Que aspectos do código não verbal corrobora com essa crítica?*

Figura 3 - Texto multimodal 2

Campanha Comunitária. ***In:*** **COLEÇÃO**: Apoema | **AUTORES:** TEIXEIRA, Lucia Teixeira; SOUSA, Silvia Maria de Sousa; FARIA, Karla Faria; PATTRESI, Nadja | **ANO:** 6º Ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental | **EDITORA:** Editora do Brasil | **ANO DE PUBLICAÇÃO:** 2018 | p. 239.

O Texto Multimodal 2 é outro exemplo de como o trabalho com a compreensão pode ser bastante enriquecedor desde que as competências adequadas para tal atividade explore toda a interação, funcionalidade comunicativa, bem como a multimodalidade presentes em tal ato comunicativo. Mesmo o livro didático nomeando o gênero como anúncio, seria mais adequado denominá-lo como texto de campanha comunitária ou anúncio comunitário, ou ainda propaganda, em oposição ao texto de anúncio publicitário ou peça publicitária, conforme o esquema a seguir.



FONTE: Autoria própria.

O Texto 2 é extremamente interessante para a socialização em sala de aula por trazer uma temática atual e urgente: o desperdício de alimentos. Com uma linguagem impactante e apelativa, o anúncio comunitário tem como propósito comunicativo a mudança de comportamento do leitor por meio de argumentos consistentes que corroborem para o ponto de vista de seus autores.

QUESTÃO 2

Com base no texto acima, qual seria a finalidade comunicativa presente nele?

(A) Conscientizar as pessoas a terem uma alimentação mais saudável e balanceada.
(B) Incentivar as pessoas a consumirem mais frutas como a banana.
(C) Convencer as pessoas a evitarem o desperdício de alimentos.
(D) Estimular as pessoas a doarem alimentos para diminuir a fome no mundo.

RESPOSTA: C

QUESTÃO 3

Observe o texto.

Para a composição do anúncio comunitário, é comum termos algumas partes recorrentes em sua estrutura. Entre eles, temos:

[ ] Textos de argumentação
[ ] Título
[ ] Slogan

Aponte a opção que indica correta e respectivamente as estruturas acima.

(A) [A], [E], [D].
(B) [D], [A], [E].
(C) [C], [B], [A].
(D) [D], [E], [F].

RESPOSTA: B

Sugestões de questões para aprofundar a multimodalidade:

1. *A escolha do fundo branco foi intencional. O que ele revela? Qual a sua importância para a campanha comunitária?*

2. *Os idealizadores do texto escolhem a cor vermelha para o título do texto: "Quanta comida é desperdiçada no mundo?" Por quê? O que essa cor sugere?*

3. *A imagem de uma banana cortada ocupa o centro do gênero em análise. Ela também faz a vez de um gráfico em barra. Que impacto o uso dessa imagem provoca no leitor? Por quê?*

4. *Logo abaixo da imagem da banana cortada, há um gráfico em barra, informando que 17,7 milhões de toneladas de frutas são produzidas enquanto 5,3 milhões dessas frutas são jogadas fora. Essa informação tem o mesmo impacto que o gráfico no formato da banana? Por quê?*

A estrutura de uma campanha comunitária consiste em ***introdução***, ***desenvolvimento*** e ***conclusão***. Na introdução, podemos ter um *título* e/ou um *texto introdutório* apresentando o mote e despertando a atenção do público-alvo. No desenvolvimento, é comum mostrar *argumentos* para convencimento do leitor. Para isso, podem ser utilizados *infográficos*, *gráficos*, *imagens*, *fotos*, além de *informações* mais relevantes sobre o assunto. Por fim, a conclusão incentiva o leitor a participar de tal campanha. Por isso, é comum haver nessa parte um *slogan*, o(s) *idealizador(es)*, bem como *meios de contato* como telefones, sites, redes sociais, QR-Codes, o que acaba tornando uma extensão do texto multimodal e de proximidade com o destinatário.

QUESTÃO 4

Em textos como esses é comum haver uma sequência injuntiva, isto é, um trecho em que se diz ao leitor o que fazer ou dar um comando ou uma orientação. Aponte o trecho injuntivo.

(A) Quanta comida é desperdiçada no mundo?
(B) Frutas: 17,7 milhões de toneladas produzidas.
(C) A cada ano, cerca de 1/3 dos alimentos são jogados no lixo.
(D) Diga não ao desperdício!

Resposta: D

QUESTÃO 5

O uso da imagem da banana cortada ajuda a compor a linguagem verbovisual juntamente com restante do texto. Podemos afirmar que a imagem causa:

(A) estranhamento por não ser o seu uso comum nesse tipo de texto.
(B) impacto ao saber a quantidade de frutas produzida e desperdiçada.
(C) orgulho por descobrir que o Brasil é um dos maiores produtores de alimentos.
(D) satisfação em saber que os brasileiros estão entre os maiores doares de comida.

Resposta: B

QUESTÃO 6

Ao divulgar os dados numéricos, o anúncio comunitário informa que 17,7 milhões de toneladas de frutas são produzidas e que 5,3 milhões [de toneladas] são jogadas fora. A divulgação desses dados tem o papel de:

(A) chocar.
(B) enojar.
(C) amedrontar.
(D) menosprezar.

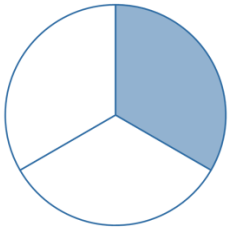
Resposta: A

QUESTÃO 7

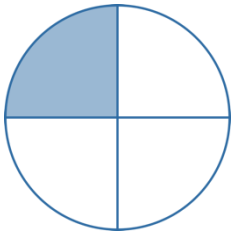
Releia: "A cada ano, cerca de 1/3 dos alimentos são jogados no lixo.". Uma outra de representar essa informação em gráfico, seria:

(A)

(C)



(B)



(D)

Resposta: C

Figura 4 - Texto multimodal 3

GALVÃO, Jean. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 24 dez. 2013.

Cartum. **COLEÇÃO**: Português: conexão e uso | **AUTORES:** DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de | **ANO:** 6º Ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental | **EDITORA:** Saraiva | **ANO DE PUBLICAÇÃO:** 2018 | p.104

O livro didático mais uma vez comente um equívoco crasso ao identificar o gênero em análise como charge, revelando essa inconsistência. Isso se deve pela linha tênue entre os gêneros humorísticos e da esfera jornalística. Percebe-se que esse texto não foi gerado a partir de uma notícia ou da preexistência de um fato. A charge é gênero discursivo inserido em um tempo e um espaço mais específicos com a finalidade de provocar humor ou crítica. Em contrapartida, o cartum é mais atemporal e não carece de uma situacionalidade mais definida, por abordar temas mais universais. No Texto Multimodal 3, é notório que o cartum remete à festa de Natal e à crítica do consumismo, não remetendo a um acontecimento específico que

houve na sociedade. No texto, alguns elementos podem comprovar isso como a figura do Papai-Noel e a menina com uma carta nas mãos para entregá-lo, além de toda a decoração como árvore e os presentes, fazendo tal cenário rememorar os *shoppings centers*.

QUESTÃO 8

Qual é o principal elemento do texto não verbal que colabora para a crítica do consumismo, muito presente na época do Natal?

(A) A árvore de Natal.
(B) A carta da menina.
(C) A máquina de passar cartão do Papai Noel.
(D) As pessoas passearem pelo shopping carregando sacolas.

Resposta: C

QUESTÃO 9

O humor da charge é construído, principalmente, por meio das palavras:

(A) ‘cartinha’ e ‘cartão’.
(B) ‘Papai-Noel’ e ‘aceito’.
(C) ‘querido’ e ‘só’.
(D) ‘trouxe’ e ‘aceito’.

Resposta: A

QUESTÃO 10

O termo “cartinha” empregado pela menina ao falar com o Papai-Noel denota:

(A) desprezo.
(B) afetividade.
(C) ironia.
(D) familiaridade.

Resposta: B

QUESTÃO 11

A resposta do Papai-Noel cria humor na charge por causa:

(A) da atitude ingênua da menina e da resposta “comercial” do Papai-Noel.
(B) da longa fila de crianças e da falta de paciência do Papai-Noel.
(C) do interesse da menina de apenas receber o presente e do Papai-Noel de conversar com ela.
(D) da falta interesse da menina de tirar uma foto com o Papai-Noel.

Resposta: A

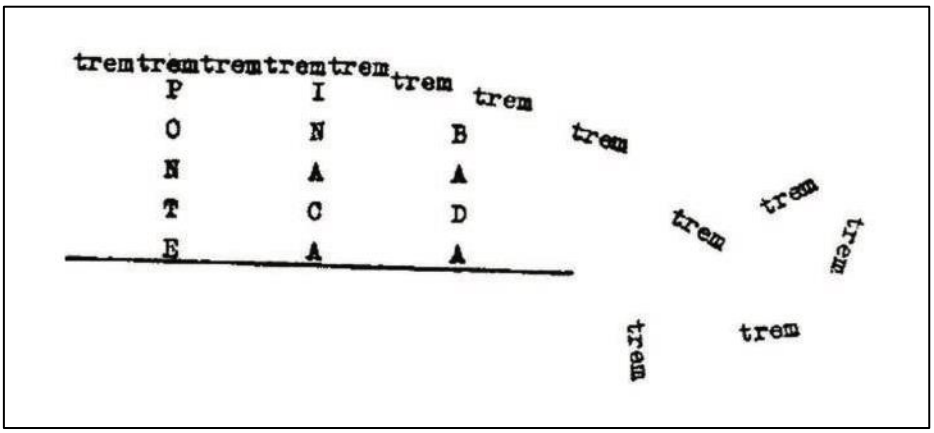
QUESTÃO 12

O termo “cartão”, presente no cartum, expressa:

(A) papel encorpado, obtido por colagem e prensagem de várias folhas.
(B) um cartão magnético de plástico que permite a compra produtos ou serviços com pagamento posterior.
(C) pequeno cartão impresso, com dados pessoais, para apresentação.
(D) uma carta enorme, grande.

Resposta: B

Figura 5 - Texto multimodal 4



ELIACHAR, Leon. *O homem ao quadrado*. São Paulo: Círculo do Livro, [s./d.]. p. 119.

Poema Visual. **COLEÇÃO**: Português: conexão e uso | **AUTORES:** DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de | **ANO:** 6º Ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental | **EDITORA:** Saraiva | **ANO DE PUBLICAÇÃO:** 2018 | p. 237

O poema visual é outro exemplo de texto multimodal que explora outros formatos além da palavra verbal na sua disposição linear, mas também a sua disposição delas sobre o papel, tendo em vista que a forma como se dá esse arranjo auxilia na compreensão da mensagem do texto. O primeiro aspecto relevante de um gênero como esse é a tipografia das letras – do tipo de máquina de escrever. Essas letras sugerem algo mais antigo, remetendo ao meio de transporte “trem”. A disposição das palavras e a não continuidade da linha para a escrita linear das palavras também chamam bastante a atenção. Por que o poeta escreveu o seu poema dessa forma? Qual foi a sua intencionalidade? Nesse caso, a linguagem poética e toda a subjetividade literária também é construída pela multimodalidade.

QUESTÃO 13

A repetição da palavra “trem”, no poema, sugere que ele está:

(A) parado, na mesma posição.
(B) em movimento ascendente.
(C) em movimento descendente.
(D) parado, em posições diferentes.

Resposta: C

QUESTÃO 14

O que o poeta pretendeu mostrar com essa forma diferente de ocupar o espaço no papel?

(A) Que o trem chegou ao seu destino.
(B) Que houve um acidente com o trem pela falta de combustível.
(C) Que houve o descarrilamento do trem devido à sua queda da ponte inacabada.
(D) Apesar do acidente sofrido pelo trem, ele chega ao seu destino.

Resposta: C

Figura 6 - Texto multimodal 5

CENTRO de conservação. *Parque das Aves*. Disponível em: <www.parquedasaves.com.br/pt/centro-de-conservacao-integrada-de-especies-da-mata-atlantica.html>. Acesso em: 6 jun. 2018.

Infográfico. **COLEÇÃO**: Português: conexão e uso | **AUTORES:** DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de | **ANO:** 6º Ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental | **EDITORA:** Saraiva | **ANO DE PUBLICAÇÃO:** 2018 | p. 280

QUESTÃO 15

O assunto principal abordado no texto em análise:

(A) é a extinção de parte da fauna brasileira.

(B) são as consequências do desmatamento da Mata Atlântica.

(C) é fato de 72% da população brasileira morar no litoral do país.

(D) é que restou apenas a Mata Atlântica como único bioma do Brasil.

Resposta: B

QUESTÃO 16

O uso da cor azul no fundo infográfico sugere ao leitor:

(A) alegria.
(B) neutralidade.
(C) serenidade.
(D) romantismo.

Resposta: C

QUESTÃO 17

Ao expor que restam apenas 7% da Mata Atlântica e que 93% dela foi devastada, o idealizador ao usar duas tonalidades de verde em círculos possui a intenção de:

(A) instigar a proteção do que ainda resta do bioma.
(B) trazer otimismo diante de uma situação caótica.
(C) criar tristeza perante a devastação ambiental.
(D) estimular a tranquilidade.

Resposta: A

Fica evidente que o infográfico auxilia o leitor na compreensão de informações mais complexas. Na esfera jornalística, é bastante comum ele vir acompanhado em reportagens, textos mais densos que aprofundam a discussão de uma temática atual e/ou polêmica. Com a circulação dos infográficos no meio social, o seu uso se estendeu para outros domínios discursivos como o acadêmico ou mesmo o escolar.

Algumas sugestões de questionamentos que podem ser levados e abordados em sala de aula: 1) A organização da mensagem do texto mesclando dados gráficos, as ilustrações e as cores auxilia o entendimento do texto pelo leitor de forma mais intuitiva? Se todo esse texto utilizasse unicamente a linguagem verbal, como seria a compreensão sem o apoio da parte visual? 3) Por que a anta foi o animal escolhido para representar a fauna brasileira? 4)O que as cores branca e verde no mapa do Brasil representam? 5) O leitor que não possui conhecimento na área de Geografia pode achar que todo o pais é composto pelo bioma da Mata Atlântica?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, apresentamos uma proposta de como a compreensão leitora, a partir das estratégias de leitura, pode ser explorada em sala de aula tendo por base a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB e do SAEPE. É consenso entre pedagogos e professores que a educação básica necessita preparar os estudantes para os desafios da vida. Prepará-los para a vida, pelo menos no contexto do ensino de língua materna, não é com o exercício mecânico de questões de edições anteriores dessas avaliações externas e apenas para as turmas avaliadas, 2º, 5º, 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

Preparar os alunos para os desafios do século XXI não é exclusivamente pensar no mercado de trabalho, mas também os munir de instrumentos que permitam que eles consigam desenvolver o intelecto, bem como a autonomia e pensamento crítico. Parece evidente que os descritores dessas matrizes são um caminho possível e interessante para a prática docente em todo o processo de escolarização. Desde o trabalho com gêneros menos complexos como bilhete e receita nos Anos Iniciais até os mais complexos como infográfico e artigo de opinião nos Anos Finais, sempre explorando essas habilidades apontadas no SAEB e no SAEPE.

O foco em textos multimodais dos livros didáticos exibe-se como atraente porque muitas vezes, em sala de aula, eles acabam sendo a principal ferramenta do professor em escolas públicas que não possuem, muitas vezes, acesso à internet ou mesmo uma infraestrutura mínima como adequada para o processo de ensino aprendizagem. Dá ao professor essa independência para criar itens (questões) que tragam gêneros extraídos do LD de LP fornece possibilidades para um ensino em que tanto ele como o discente usem a capacidade de ter iniciativa de elaborar reflexões e questionamentos acerca dos textos que misturam mais de uma matriz de linguagem, como também a capacidade de resolver e compreender problemas que abordem questões de compreensão leitura.

Documentos reguladores mais recentes como a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo de Pernambuco, do mesmo modo, orientam o professor para conhecer, explorar e utilizar diversas práticas de linguagem de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais da linguagem. Não podemos e não devemos fechar os olhos para as novas exigências do ensino de LM.

A própria análise de gêneros multimodais em coleções do PNLD pode permitir o professor identificar algumas classificações equivocadas de gêneros textuais como a de cartum em charge ou a de cartum em tirinha. Isso oportuniza ao professor, enquanto profissional que estuda a língua, um repensar da sua própria prática no tocante a levarem também os alunos a analisarem a linguagem em situações reais de comunicação.

Com essas considerações, propomos que o professor conheça melhor o LD adotado pela escola e pela rede municipal de ensino onde atua e perceba o quanto ele, com os seus mais diversos gêneros, incluindo os multimodais, pode ser um caminho alternativo não para a proposição de práticas pedagógicas que visam o ensino tradicional e conservador, mas que se vislumbre frescor com a mudança da prática do ensino de compreensão leitora. As formações continuadas em rede também podem auxiliar o professor nessa análise e nessa reflexão para que ele tenha autossuficiência na maneira mais adequada de abordar os descritores/habilidades de leitura.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, IRANDÉ. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Os gêneros do discurso**. *In*: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez: 2008.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Gêneros textuais como prática social e seu ensino**. In: **Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino**. Org.: REINALDO, M. A.; MARCUSCHI, Beth; DIONÍSIO, Angela. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. 3° e 4° ciclos. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEF, 2017.

CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação diagnóstica de leitura**. São Paulo: Parábola: 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

LUCIANO, Dilma Tavares & SÁ, Cristina Manuela. **Transversalidade IX: reflexões sobre a escrita**. Cadernos do LEIP. Universidade de Aveiro: teoria poiesis praxis. Lisboa: UA Editora, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

COSTA, Claudio. **Filosofia da Linguagem**. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

KRESS, Gouther & LEEUWEN, Theo van. **Reading Imagens: The Grammar of Visual Design**. 2nd Ed. New York: Routlegle, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A coesão textual**. 17 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

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

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo de Pernambuco: ensino fundamental – área de linguagens**. Recife: SEE-PE, 2019.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola, 2017.

ROJO, R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. & BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentros e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus Editora, 2004.

_____. **Matrizes de linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia**. 3 ed. São Paulo; 5. Reimp., 2019, Iluminuras: FAPESP, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard. & DOLZ, Joaquim. **Gêneros textuais na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras: 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Maria Ester Vieira de. **Leitura: entre proibições, desejos e encantamentos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

TRAVAGLIA, LUIZ C**. Gramática e Interação: Proposta para o Ensino de Gramática**. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOSTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.