



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS

Angélica do Carmo de Moraes

**A MULTIMODALIDADE NOS TEXTOS NARRATIVOS NO LIVRO DIDÁTICO
TECENDO LINGUAGENS, DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 7º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Recife
2022

ANGÉLICA DO CARMO DE MORAES

**A MULTIMODALIDADE NOS TEXTOS NARRATIVOS NO LIVRO DIDÁTICO
TECENDO LINGUAGENS, DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 7º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Letras: Português da
Universidade Federal de Pernambuco como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciado em Letras: Português.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréa Silva Moraes

Recife
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Moraes, Angélica do Carmo de .

A multimodalidade nos textos narrativos no livro didático Tecendo Linguagens, de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental. / Angélica do Carmo de Moraes. - Recife, 2022.

37p : il.

Orientador(a): Andréa Silva Moraes

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Português - Licenciatura, 2022.

1. Multimodalidade. 2. Gênero Narrativo. 3. Livro Didático. I. Moraes, Andréa Silva. (Orientação). II. Título.

400 CDD (22.ed.)

ANGÉLICA DO CARMO DE MORAES

A MULTIMODALIDADE NOS TEXTOS NARRATIVOS NO LIVRO DIDÁTICO
TECENDO LINGUAGENS, DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 7º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras: Português da Universidade Federal
de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras:
Português.

Recife, 03 de novembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Andréa Silva Moraes

Universidade Federal de Pernambuco - Centro de Artes e Comunicação
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Siane Góis Cavalcanti Rodrigues

Universidade Federal de Pernambuco - Centro de Artes e Comunicação
Examinadora

Dedico esta monografia, assim como a minha vida, a Deus em gratidão por tudo que Ele é para mim. Sem o Senhor não teria conseguido concluir essa pesquisa, só Ele e eu sabemos o quanto foi difícil e que diante das adversidades que passei, por várias vezes pensei em desistir, mas o Seu Amor me sustentou.

AGRADECIMENTOS

Nesse momento tão esperado por mim, não só irei celebrar, mas sobre tudo agradecer a tantas pessoas que caminharam comigo nesse percurso.

Agradeço a Deus por ser presença constante em minha vida, por todas as minhas conquistas até agora, mas peço a Ele sabedoria para que eu consiga conquistar ainda mais. Ao Senhor a minha eterna gratidão.

A Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, pela oportunidade de fazer o curso.

Agradeço a todos os professores dessa renomada instituição. Obrigada por me proporcionar o conhecimento racional, assim como a apresentação da aptidão e afetividade da educação no processo da formação profissional, e dentre tantos, destaco a professora, Andréa Moraes, minha orientadora, que com sua dedicação e incentivo foi essencial para a construção dessa pesquisa.

De maneira muito especial, agradeço a minha mãe, Maria do Carmo de Moraes, minha heroína que me apoia desde sempre, me incentiva nas horas difíceis de desânimo e cansaço, cuida de mim e de minha filha, Maria Luiza de Moraes Silva, para que eu consiga alcançar meus objetivos. Meu amor, por tudo, muito obrigada!

E a todos que de maneira direta ou indiretamente contribuíram para a minha formação, a minha gratidão.

RESUMO

Texto é todo enunciado capaz de construir sentido, consiste na "unidade de sentido ou unidade de interação" (MARCUSCHI, 2008, p. 21) a qual se envolve o sujeito e o outro, convergindo múltiplos modos de significação. Posto isto, este trabalho de conclusão de curso (TCC) objetiva analisar a multimodalidade nos textos narrativos presentes no livro didático de Língua Portuguesa, com foco nas relações oriundas da semiose existente nos textos, salientando o uso dos recursos utilizados por estes textos para sua construção. Para isso, o objeto de análise foi o livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, da coleção Tecendo Linguagens - Português: Linguagens das autoras: Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo. Essa coleção foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), 2018. Ao concluir a pesquisa, observamos que o uso da multimodalidade está presente em diversos cenários no livro didático auxiliando no processo de construção do conhecimento do educando e potencializando sua associação com os recursos linguísticos. O método é embasado na análise qualitativa e documental por meio da observação da correlação entre multimodalidade e os textos selecionados no livro didático. Posto isto, é possível observar que as condições dispostas no livro didático não exploram de forma ampla a percepção de criticidade do aluno, de modo oposto, apenas permeiam a ilustração dos fatores. Assim, a proposta consolida a relevância do uso das múltiplas linguagens no ensino proposto nos livros didáticos, quanto à menção apropriada a concretizar a percepção de significação, caracterização e criticidade por parte do educando.

Palavras-chave: Multimodalidade. Gênero Narrativo. Livro Didático.

ABSTRACT

Text is every statement capable of constructing meaning, it consists of the "unity of sense or unity of interaction" (MARCUSCHI, 2008, p. 21) which involves the subject and the other, converging multiple modes of meaning. Having said that, this course completion paper (TCC) aims to analyze multimodality in the narrative texts present in the Portuguese language textbook, focusing on the relationships arising from the semiosis existing in the texts, emphasizing the use of the resources used by these texts for their construction. To do so, the object of analysis was the textbook of the 7th year of Elementary School Final Years, from the collection Weaving Languages - Portuguese: Languages of the authors: Tania Amaral Oliveira and Lucy Aparecida Melo Araújo. This collection was approved by the National Textbook Program (PNLD), 2018. At the conclusion of the research, we observed that the use of multimodality is present in several scenarios in the textbook, helping in the process of building the student's knowledge and enhancing their association with the linguistic resources. The method is based on qualitative and documentary analysis by observing the correlation between multimodality and the texts selected in the textbook. Having said that, it is possible to observe that the conditions laid down in the textbook do not exploit the perception of criticality of the student, in the opposite way, only permeate the illustration of the factors. Thus, the proposal consolidates the relevance of the use of multiple languages in the teaching proposed in the textbooks, as to the appropriate mention to realize the perception of significance, characterization and criticality on the part of the educator.

Keywords: Multimodality. Narrative Genre. Textbook.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	9
2.1 Livro Didático	9
2.2 Narrativa e multimodalidade	10
3 GÊNERO TEXTUAL	14
3.1 Gênero Narrativo	15
4 MULTIMODALIDADE E GÊNEROS TEXTUAIS	19
5 METODOLOGIA	22
6 ANÁLISE.....	27
6.1 Os recursos multimodais da narrativa no livro <i>Tecendo Linguagens</i>	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS.....	35

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem enfoque em um estudo teórico referente aos Gêneros Textuais da ordem do narrar, especialmente quanto aos aspectos multimodais, abordados no livro didático *Tecendo Linguagens*, de Língua portuguesa do 7º ano do ensino fundamental do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, Editora IBEP, 5ª edição, São Paulo, 2018.

O estudo se propõe a identificar a relação de interdependência entre os recursos verbais e os recursos não-verbais que compõem os textos narrativos no livro didático (LD) supracitado. Deste modo, pretendemos avaliar as semioses existentes nos textos selecionados, através de um levantamento de dados que venha referenciar a importância da função dos recursos presentes neles.

Cabe salientar que, a partir deste estudo, compreende-se a semiose como uma das modalidades projetadas nos textos, que contribuem para a expressividade presente neles. (COUTO, KNUPPEL, 2016).

A atividade de leitura requisita dos sujeitos uma competência multimodal, pois demanda saberes de interpretar e articular as diversas unidades semióticas presentes nos textos, tais como a escrita, imagens, gráficos, tabelas, mapas etc. São relações que envolvem tanto a linguagem verbal (escrita), quanto a linguagem visual (imagem) que se articulam no processo de significação. Assim, investigar a multimodalidade presente em textos narrativos contribui para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. (COUTO, KNUPPEL, 2016).

Sob esse viés, o presente trabalho objetiva analisar a variedade dos textos narrativos multimodais presentes no livro didático *Tecendo Linguagens*, de Língua Portuguesa do 7º ano do ensino fundamental do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, com viés nas questões oriundas das semioses existentes nos textos de múltiplas linguagens, salientando para a importância da função das imagens presentes neles. Os objetivos específicos são: a) observar como os gêneros multimodais estão presentes no livro didático *Tecendo Linguagens*, de Língua portuguesa do 7º ano do ensino fundamental do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; b) investigar qual a relação de interdependência entre os recursos verbais e visuais; c) analisar quais as atividades trabalhadas no ensino de Língua Portuguesa

que possibilitam desenvolver competência leitora quanto à multimodalidade nos textos selecionados.

O presente estudo se justifica diante das inúmeras atividades de leitura que requerem do aluno sua competência multissemiótica como já foram citadas, mas que merecem uma ênfase devido a sua importância visto que esse processo, isto é, saberes de interpretar e articular as diversas unidades semióticas presentes nos textos, compreende as relações que envolvem diversas linguagens que se vinculam no processo de significação.

O estudo se estabelece com a seguinte estrutura textual de construção, perpassa pela fundamentação teórica com as seguintes discussões: apresentação o livro didático; contextualização das narrativas e da multimodalidade. A posteriori demarcamos os processos metodológicos desenvolvidos no estudo, identificamos as propostas relativas ao gênero textual, especificamente, o gênero narrativo e a multimodalidade, para que por seguida sejam apresentadas as análises do livro didático, com a apresentação dos recursos multimodais da narrativa no livro *Tecendo Linguagens* como proposta de análise.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Livro Didático

Ao longo da história do processo formativo educacional, diversos instrumentos foram modificados para se adequar à época em que se configura a aprendizagem, neste mesmo segmento, o livro didático se destaca por suas mudanças ao longo do período, assim como, a adequação dos conteúdos de acordo com o tempo e espaço em que se dispõe a ser utilizado como instrumento. Deste modo, o pensar no livro didático não se configura apenas em dados e informações que contribuam para o processo formativo, mas também a adequação ao social, propondo conceitos e ideias presentes no cotidiano e contexto da região (FERRARO, 2011).

No que tange ao processo histórico de sua construção, no ano de 1929, por meio do Instituto Nacional do Livro (INL), se instaura uma organização capaz de trazer este movimento do livro didático como processo formativo para dentro das escolas, no objetivo de "contribuir para a legitimação do livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua produção" (FREITAS, RODRIGUES, 2008, p. 301), tornando se assim a porta de entrada do livro didático para dentro do processo formativo nas unidades escolares.

As etapas de normatização do livro passaram pelo marco do ano de 1966, ao qual, trouxe a responsabilidade ao Ministério da Educação (MEC, e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) da criação de uma instituição que pudesse prever e organizar as propostas vigentes nos livros, assim como, distribuir, produzir e editar tais documentos, dessa forma, se instaurou a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) (FREITAS, RODRIGUES, 2008).

Posterior a este momento, os processos de responsabilidade a formação do livro didático foram mudando de organizações, até o presente movimento da atualidade denominado por Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) através da normativa de decreto nº 91.542 de 1985 (FREITAS, RODRIGUES, 2008).

O livro didático apesar de seu padrão mundial, apresenta características que são específicas de cada cultura, ao qual, demarca sua distinção diante dos aspectos de "função referencial, a instrumental, a ideológica e cultural e documental" (FERRARO, 2011, p. 170).

Para compreender o enredo por de trás da produção e fundamentação do livro didático, devemos compreender que a escolha dos conteúdos e suas atribuições reportam à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deste modo, apesar de termos a intervenção na proposta, essas se consolidam diante de um parâmetro a ser estabelecido como proposta de conteúdo para cada fase escolar (MIRANDA, ALMEIDA, 2020).

Pode-se concluir assim que o processo de construção do livro didático, até os aspectos de seu uso nos ambientes escolares, é perpassado por diversos cenários e indivíduos que corroboram para sua produção, para a elaboração da estruturação, para a realização das atividades e validação, até que haja a circulação e consumo de seus conteúdos, fechando o ciclo que corresponde ao processo de produção até a prática de suas competências.

Diante dos apontamentos mencionados, o presente estudo destaca o enfoque a proposta de uso do livro didático de Língua Portuguesa do 7º ano do ensino fundamental, devido a ênfase aos materiais de gêneros multimodais com maior exposição. Estudar o trabalho com gêneros multissemióticos no LD adotados pelas escolas públicas, permitirá uma análise enriquecedora para formação docente e, conseqüentemente, resultará em uma aplicabilidade metodológica/pedagógica.

2.2 Narrativa e multimodalidade

A respeito dos conceitos que diferem e conceituam a narrativa, apresentamos as definições elencadas por Sales e Furtado:

A postulação modal do conceito de narrativa não pode alhear-se de outro fato: que a narrativa não se concretiza apenas no plano da realização estética própria dos textos narrativos literários; ao contrário, por exemplo, do que ocorre com a lírica, a narrativa desencadeia-se com frequência e encontra-se em diversas situações funcionais e contextos comunicacionais (narrativa de imprensa, historiografia, relatórios, anedotas etc.), do mesmo modo que se resolve em suportes expressivos diversos, do verbal ao icônico, passando por modalidades mistas verbo-icônicas (história em quadrinhos, cinema, narrativa literária etc.). (SALES, FURTADO, 2009, p. 14-15)

O conceito presente neste processo de compreensão acerca das ferramentas de leitor, autor e objeto no contexto do livro didático emana sua atenção na esfera de compreensão dos conteúdos produzidos, de modo que, a importância do

entendimento dos conceitos expressos nos livros didáticos se faz principalmente pela sua clareza de enunciado, mas também, pelo cenário apresentado na dialética entre aquele que ensina, e aquele que aprende.

Nesta esfera, é possível compreender a urgência no uso do contexto de multimodalidade, dando uma ampla expansão sobre as diversas abordagens linguísticas ao qual o professor pode perpassar no processo de ensino e aprendizagem.

Acerca dos conceitos e características do gênero multimodal, Dionísio (2014, p. 48) discorre da seguinte forma:

Multimodalidade é uma abordagem interdisciplinar que entende a comunicação e a representação como envolvendo mais que a língua. Os estudos nesse campo têm se desenvolvido nas últimas décadas de modo a tratar sistematicamente de questões muito discutidas sobre as mudanças na sociedade, por exemplo, em relação às novas mídias e tecnologias. Abordagens multimodais têm proposto conceitos, métodos e perspectivas de trabalho para a coleção e análise de aspectos visuais, auditivos, corporificados e espaciais da interação e dos ambientes, bem como da relação entre os mesmos.

Em síntese, é possível dispor que a multimodalidade reconhece a diversidade de modos de expressão acerca da conjecturação de determinada temática, assim, seu significado é atribuído em dimensões diversificadas que se complementam no ato interpretativo das informações, ou seja, “ela se concentra na análise e descrição do repertório completo de recursos geradores de sentido usados pelas pessoas em diferentes contextos [...] todo ato comunicativo é modelado pelas normas e regras operando no momento de produção” (DIONÍSIO, 2014, p. 48-49).

Outro termo determinado pela projeção desses recursos consiste na organização de recursos semióticos, expressos pela percepção de realização “de tarefas comunicativas de modos diferentes - o que torna a escolha de modo um aspecto central da interação e do significado” (DIONÍSIO, 2014, p. 49).

Ainda na esfera do conceito de multimodalidade e seu uso em sala de aula, Freitas e Quadros (2021, p. 316) definem:

A multimodalidade baseia-se na combinação e integração de diferentes modos semióticos em situações comunicativas, além do modo verbal (fala e escrita). A diversidade de modos semióticos pode estar presente tanto nas interações discursivas em sala de aula quanto no material didático escrito (FREITAS, QUADROS, 2021, p. 316).

A interatividade social, nos dias atuais, promove no indivíduo a capacidade de se envolver em diversas atividades simultaneamente. Neste cenário, sua percepção amplia, dando vasão à análise de diferentes fatores, deste modo, segundo Duarte (2017), a proposta da multimodalidade, ou seja, das múltiplas linguagens, permite a interatividade do leitor com fatores que tendem a ganhar cenários reflexivos no processo de aprendizagem, aplicando elementos verbais e escritos sobre as temáticas a serem estudadas.

Em paralelo a tais definições, Barros e Costa (2012) discorrem sobre esses avanços sociais e os impactos presentes em sua projeção no contexto de compreensão como leitor. Mais adiante, Maroun (2006) destaca a conceituação de multimodalidade sobre a esfera da projeção de textos no uso de duas ou mais modalidades, como apresenta:

A utilização da modalidade visual tem provocado efeitos nas formas e nas características dos textos, evidenciando os textos multimodais, ou seja, aqueles que empregam duas ou mais modalidades semióticas em sua composição (palavras e imagens, por exemplo) daí resultando a noção de multimodalidade (MAROUN, 2006, p. 15).

Com tal proposta, a evidência dada ao contexto de multimodalidade como recursos semióticos, permite uma ampla margem de atuação do profissional de educação, onde o aluno em seu processo de aprendizagem no uso das múltiplas linguagens que contribui na diversidade de interação, trazendo uma linguagem que tende a melhorar o rendimento de sala de aula.

No aspecto dessas multimodalidades, a narrativa também está expressa em outras modalidades de textos/gêneros, despertando no leitor a criticidade necessária e ou até mesmo cômica de enfrentar os fatos sociais, tais como, a política, a economia, a segurança, a educação etc. O contato, ou melhor, a familiarização com os gêneros multissemióticos se inicia de maneira educativa, no ambiente escolar através dos materiais didáticos.

Para tanto, é importante que os mesmos disponham da interatividade contextual na qual o aluno está inserido, pois o processo de leitura solicita competência de recursos semióticos. Para tanto, se faz necessário compreender as necessidades existentes no âmbito educacional do ensino de Língua Portuguesa,

mais precisamente ao material didático (SALES, FURTADO, 2009) e dentro das ações possíveis, tornar viável as práticas dos professores.

Os estudos de Oliveira e Lima (2016) salientam a necessidade cada vez mais impactante de potencializar os aportes de ensino dos textos multissemióticos, de modo a capacitar os alunos nas buscas e compreensões desses aportes. Ao que consta:

As crenças dos alunos em relação às mudanças ocorridas nas suas formas de realizar as leituras é um fato comprovado através dos relatos e dos momentos de interação marcados pela nossa mediação. Portanto, podemos afirmar que é preciso trabalhar a formação leitora com uma visão mais ampla em relação à variedade textual e aos modos semióticos que compõem os textos. (OLIVEIRA, LIMA, 2016, p. 110).

Na incerteza do letramento¹ do indivíduo, isto é, de operacionalizar os textos relacionando à linguagem, fica evidente a problemática existente para os alunos assimilarem os textos que são constituídos por mais de uma linguagem, muito embora eles estejam, frequentemente, presentes no meio social constituindo uma interatividade comunicativa.

Contudo, é possível salientar para a importância do contato direto com o conceito de textos multissemióticos, de modo a promover no processo de ensino e aprendizagem competências que possibilitem aos alunos a leitura e a significação dos conceitos apresentados, dando visibilidade à projeção de sua criatividade neste movimento de formulação de conteúdo (BARROS, COSTA, 2012).

¹ Refiro-me aos impactos que a língua escrita tem no mundo atual na vida de um cidadão comum. Antes de começar os estudos de letramento no Brasil há quinze anos, sempre se pensava a escrita no âmbito da escola. Agora, estuda-se a escrita de usos escolares, distinguir a múltipla escrita no contexto do movimento hip hop, das associações quilombolas, no contexto de diversos movimentos sociais, no cotidiano. A escrita não se reduz ao ambiente escolar. Pensa-se o uso da escrita todo dia. Caminho pela rua, vejo uma placa para me orientar, uma propaganda. A toda hora, nós nos defrontamos com a língua escrita, e os estudos de letramento procuram averiguar o impacto que isso causa na vida do homem comum (KLEIMAN, A. - Entrevista disponível em <http://multicienciaonline.blogspot.com/2009/11/escrita-como-uma-pratica-para-vida.html> - 2009, p. 21).

3 GÊNERO TEXTUAL

Bazerman (2011) pontua que o mundo social é tomado pela produção escrita, incluindo os cenários do direito, social, governo e os aspectos econômicos, todos dispostos da interatividade linguística. No ampliar das discussões, Bazerman (2011, p. 29) manifesta sua compreensão acerca deste processo de construção linguística previsto pela interação e evolução da humanidade, a qual manifesta que as “descrições linguísticas da variedade escrita da linguagem procuram grandes padrões de uso linguístico, frequentemente distinguidos por funções amplas — tais como a narrativa, a descrição, o argumento, o relato, [...]” (BAZERMAN, 2011, p. 29).

Os gêneros textuais partem do contexto social e político, apresentando seu impacto diretamente nos aspectos culturais, deste modo, concebe que diversas ações humanas se permeiam por atividades comunicativas que se apoderam dos aspectos de gênero para seu desenvolvimento (MARCUSCHI, 2003).

De acordo com Bazerman (2011, p. 52):

Gêneros são não somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos.

A junção dos aspectos comunicativos junto ao processo social demarca um crescimento nos contextos envolvendo os gêneros textuais como formas de ação, como corrobora Marcuschi (2003, n.p.):

Surgem emparelhados as necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Nesta mesma proposta de compreensão acerca das especificações do gênero textual, Oliveira (2010) contribui ao mencionar "por ser multidimensional, o gênero inclui o textual, o social e o político, devendo ser analisado a partir de diferentes aspectos: formal, retórico, processual e temático" (OLIVEIRA, 2010, p. 337).

Costa (2018) no movimento de classificação e definição do gênero textual, promove a distinção de diversas modalidades de categorização, sendo elas: religioso, jornalístico, acadêmico, literário, eletrônico/digital, publicitário, cotidiano e escolar ao qual, diante de seu uso, promovem ações de argumentar, expor, relatar, narrar e descrever.

Tais movimentos promovem capacidades que são perpetuadas pelo uso dos diversos gêneros especificados em cada situação, construindo assim a relação entre texto e contexto, na proposta de que, para cada ação e situação existe uma modalidade de gênero adequada.

A respeito das definições impressas por Marcuschi (2003, p. 4) o gênero textual se apresenta como "textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas", deste modo, os exemplos citados pelo autor, se respaldam em:

[...] exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc. (MARCUSCHI, 2003, p. 4).

Em síntese, assim, podemos afirmar que os gêneros textuais apresentam seus efeitos sobre os processos culturais e sociais do indivíduo, promovendo ações de ordenar e estabilizar os processos que envolvem todo o conceito de comunicação e troca de dados decorrentes do dia a dia do indivíduo. Dentre as diversas especificações presentes neste cenário, aprofundamos as discussões especificamente no gênero textual narrativo, que se baseia como enredo de discussão e desenvolvimento desta pesquisa.

3.1 Gênero Narrativo

O aspecto de narrar algum fato condiz com todo o processo de vida do homem, que tomou para si a fala como um processo comunicativo de inter-relação entre seus pares, para tal, o contar histórias, ou seja, a narração, se representa como parte desse processo comunicativo. A narrativa é um contexto que se faz presente na

dimensão social entre os indivíduos, ao qual, denota que todos em determinado momento, seja por meio oral ou textual, já promoveram ações vinculadas a narração (REALES, 2008).

A capacidade de narrar é inerente ao homem, uma vez que estamos frequentemente narrando acontecimentos ou contando eventos de nossa vida, momentos de que participamos, assistimos ou sobre os quais ouvimos falar. Assim, uma narrativa representa uma sequência de acontecimentos interligados, que são transmitidos pelo narrador no compor de uma história (MAÇANS, 2018, p. 14).

Nas concepções referentes ao processo narrativo, existe a compreensão de algumas especificações que contribuem para a determinação do que seria este processo linguístico, deste modo, os fatores de tempo e espaço, juntamente com a referência ao personagem, estão devidamente interligados a construção da escrita narrativa.

Na manifestação da narrativa, ao se tratar de espaço, em suma as características distribuem como espaço físico, podendo ser cenários reais como uma cidade, um parque/prça etc., ou também produzido em um ambiente psicológico, por exemplo, na visão descritiva do narrado. Em referência ao tempo, tanto os processos vinculados ao passado, como ao presente e futuro podem ser contextos presentes no processo narrativo, vinculados sempre a um personagem que se apresenta como o narrador de todo o processo descrito (TRAVAGLIA, 2007).

É possível apontar que o narrador nem sempre narra um fato envolvendo a si mesmo, o processo de descrever determinada situação pode envolver a projeção de terceiros, sendo considerado o narrador apenas um mero observador. Neste processo descritivo, o narrador tem por conduta em seu movimento descritivo, dispor a compreensão de quem são os personagens, qual o tempo e o espaço destinado a este fato, e dispor o falar que envolveram aquela narrativa (SOARES, 2005).

Acerca das especificações que envolvem os exemplos do gênero textual narrativo, Travaglia (2007) demarca os principais tipos que conferem ao gênero textual narrativo, sendo eles:

Atas, notícias, peças de teatro, romances, novelas (literárias, de rádio e TV), contos, contos de fadas, fábulas, apólogos, parábolas, mitos, lendas, anedotas, piadas, fofoca, caso, biografia, epopéia, poema heróico, poema

burlesco, etc. Podem ser incluídos aqui os gêneros em que há fusão com o tipo dramático: comédia, tragédia, drama, farsa, auto, esquete, ópera, vaudeville, etc (TRAVAGLIA, 2007, p. 56).

No movimento de apresentação das falas narradas, o narrador pode apresentar tais fatos de duas maneiras: diretamente ou indiretamente. No processo diretamente, o narrador através do uso das aspas, apresenta exatamente a fala do envolvido, deste modo, não projeta nenhuma alteração sobre o que lhe foi ouvido, diferentemente, no movimento indireto da escrita, o narrador apresenta com suas próprias palavras, o conceito expresso por aquele que falou algo. (TRAVAGLIA, 2007).

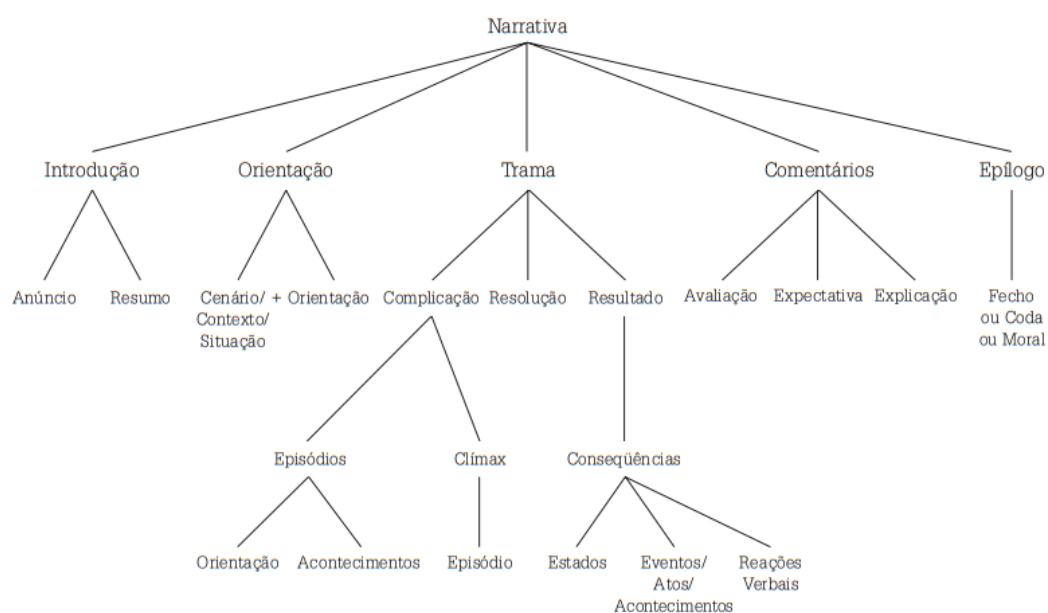
Na proposta de discussão presente no Livro Didático *Tecendo Linguagens*, de Língua Portuguesa do 7º ano (OLIVEIRA, 2018, p. 95), podemos observar um exemplo de narração indireta, onde um locutor discorre sobre suas percepções diante de um jogo que está vendo, permitindo que aqueles que não estão assistindo possam compreender os embates e condições presentes naquele campeonato:

O narrador narra com riqueza de detalhes tudo o que acontece na arena. Nada pode lhe passar despercebido, uma vez que o ouvindo não conta com o auxílio da imagem. Tudo deve ser levado em consideração [...]
NILSON CÉSAR (locutor): Estamos de volta no futebol da Pan para todo o Brasil [...] aqui o Corinthians vai pro aquecimento à minha esquerda. Palmeiras se aquece à minha direita. Na Arena de Itaquera, grande público chegando [...] para Corinthians e Palmeiras. Daqui a pouco vai o Corinthians; aliás, vai agora (Hino do Corinthians ao fundo) Corinthians tanta história! Corinthians de tantos títulos, de tantas conquistas! Corinthians atual campeão brasileiro

Com tal exposição, podemos afirmar que o gênero textual narrativo se apresenta como a narração de um determinado fato, podendo ser real ou fictício, que envolve questões de tempo e espaço com a presença de personagens que se tornam peças centrais da narrativa. Apresentada em primeira pessoa, ela aborda conceitos e menções envolvendo o narrador como personagem do enredo, contudo, na proposta de narrativa em terceira pessoa, a visão do narrador geralmente é expressada, sobre o efeito de algo que viu ou ouviu (FRANCO, STRIQUER, 2018).

Travaglia (2007, p. 49) apresenta um esquema que envolve os processos de construção da narrativa delimitada por etapas e conceitos a serem pré-estabelecidos na escrita, expressos na figura 1:

Figura 1 – Esquema envolvendo os processos de construção da narrativa



Fonte: TRAVAGLIA, 2007, p. 49.

Todos esses processos demarcam a evolução presente na construção das narrativas que não apresentam apenas mera descrição de fatos, mas compreendem um contexto, um cenário, um tempo etc., que propiciam o enredo em diferentes perspectivas.

4 MULTIMODALIDADE E GÊNEROS TEXTUAIS

O movimento social do indivíduo sobre o sistema linguístico, demarca as necessidades e os processos inatos sobre os efeitos da interatividade entre os pares tendo por uso a linguagem como ferramenta de comunicação. A comunicação recai sobre o advento dos gêneros textuais, uma vez que o indivíduo está tomado por diversos meios de interação, possibilitando o envolvimento com diversas modalidades de expressão. Antes de aprofundarmos o conceito de Multimodalidade, neste universo de diversificação linguística, Dionísio (2014, p. 41) discorre sobre alguns conceitos relevantes ao abordarmos o tema:

Multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. Assim, as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias (DIONÍSIO, 2014, p. 41).

A proposta de cenário multiletrado faz parte de toda história do homem, deste modo, situar os aspectos dessa diversidade de expressão, é trazer para si o processo histórico do homem na sua construção de diálogo e expressão social.

De acordo com Dionísio (2014, p. 41) "a nossa história de indivíduo multiletrado começa com a nossa inserção neste universo em que o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam as nossas ações sociais", deste modo, destaca para a amplitude de informações e ações capazes de tornar o homem um ser compreensível e expressivo.

Kress e Van Leeuwen (1996) discorrem sobre essas percepções ao imbricar no processo de ensino e aprendizagem a relevância para as práticas de gramática visual, trazendo a interação para o ambiente educacional, entre o contexto escrito e a projeção de imagens que ilustram e complementam os sentidos, com base nisso, surge as eminências da revitalização dos aspectos de recursos semióticos, no uso dos diversos cenários providos de gêneros textuais, no processo de ensino e aprendizagem (PINHEIRO, 2016).

A proposta de multimodalidade está nas relações e intercepções presentes no processo de se fazer-entender e se fazer-comunicar com o mundo ao redor, deste

modo, compreende-se que as capacidades de interligações entre os diversos meios de linguagem propiciam ao indivíduo essa urgência no uso dos multissemióticos.

O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. Ou seja, o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais (DIONÍSIO, 2014, p. 42).

Para melhor compreendermos as especificações do quesito multimodalidade, é necessário analisar quais as camadas modais presentes neste cenário, assim, de acordo com Ribeiro (2013), as camadas modais se apresentam como interfaces do texto, que somados, se manifestam como a caracterização presente, sendo elas: palavras, imagens, diagramações etc.

Ribeiro (2013, p. 21) afirma que "um texto é o resultado de seleções, decisões e edições não apenas de conteúdos, mas de formas de dizer. Há, neles, o produto da costura de intenções, sentidos, linguagens e propiciamente os tecnológicos" assim sendo, suas compressões expressas salientam para a ideia de que todos os textos apresentam seus efeitos multimodais.

Em referência à compreensão dos movimentos que demarcam a construção multimodal, Ribeiro (2013) determina que "a expressão multimodal de um texto começa em uma demanda ou em uma necessidade, passa pelo letramento e pelo domínio de conhecimentos e ferramentas a serem empregados, chegando a um projeto de texto e à execução dele" (RIBEIRO, 2013, p. 31), estabelecendo assim os processos que determinam a compreensão acerca das propostas dos recursos semióticos nos textos.

Rocha (2012) baseado nas concepções da linguagem prescritas por Kress e van Leeuwen (1996) demarca para a distinção dentre a gramática visual e linguísticas, de modo que, concebe-se a compreensão da diversidade nos processos de expressão de ideias, ao que tange as manifestações sejam por coisas ditas, sejam pelo modo como as observamos (conceito visual).

[...] na atualidade o foco tem sido, até então, na descrição formal, estética das imagens, muitas vezes com base na psicologia da percepção ou em descrições mais pragmáticas; ou da maneira pela qual um composto

imagético pode ser estruturado para atrair a atenção de determinado aspecto da imagem (ROCHA, 2012, p. 30).

Baseado em suas percepções, a multimodalidade é compreendida como o processo de envolvimento de várias semioses linguísticas, que corroboram para a construção de determinado gênero textual em processo de sua diversidade, sendo analisados os gêneros não apenas pelas expressões linguísticas, mas para além, visualizando todo o cenário envolvendo aquelas percepções linguísticas.

A proposta de inserção da multimodalidade dentro dos espaços escolares, promove um rompimento com as estratégias tradicionais de ensino, permitindo uma aula com disposição mais interativa, o que tange o alcance mútuo do interesse dos alunos, através de ferramentas que tragam a ludicidade, as imagens, as cores, para dentro dos materiais didáticos (SILVA, 2009).

O uso das funções das práticas multimodais no ambiente de sala de aula, no entanto, não deve servir apenas como ambientes ilustrativos, ao modo que o professor deve estar com os objetivos e a intenção atreladas na disposição da imagem, de modo que a percepção proposta pelo envolvimento das múltiplas linguagens, promova no aluno a compreensão dos conceitos e conteúdos estabelecidos pelo profissional da educação (SILVA, 2009).

A fim de promover a amplificação dos aspectos cognitivos dos educandos, dando-lhes a capacidade de compreensão de maiores ferramentas do mundo social e educativo, o uso das estratégias de ensino multimodal, corrobora nesse viés de explorar as variantes das interpretações que representam no educando ao interagir com os conteúdos multimodais em sala de aula (AZEVEDO, 2015).

5 METODOLOGIA

A presente pesquisa se estabelece com análise qualitativa e documental, de modo a compreender os aspectos destinados ao estudo de um livro didático em específico. Nesta perspectiva, se compreende como estudo documental cuja “fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de Fontes primárias. Estas podem ser recolhidas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (MARCONI, LAKATOS, 2018, p. 54).

Na execução do projeto, foi escolhida a abordagem qualitativa, que possibilitará a observação da correlação entre a multimodalidade, múltiplas linguagens, nos gêneros narrativos e o livro didático *Tecendo Linguagens*, de Língua Portuguesa do 7º ano do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Cabe salientar que a escolha pelo livro em destaque foi por diversos motivos, dentre eles, a compreensão do que cada material propõe, o professor tem a opção de adequar a sua escolha dentro dos aspectos de sua região, e do conduto dos conceitos e formação presentes na sua escola.

A proposta da seleção de conteúdos com recursos semióticos se dá em detrimento dessa percepção frequente da exposição de contextos em evidência, ao modo que, permite uma abordagem ampla e rica sobre as estratégias metodológicas a serem exploradas em sala de aula, resultando em uma melhoria nos processos de ensino e aprendizagem.

A seleção de conteúdos permeou a análise dos processos de multimodalidade vigentes nos conteúdos de Língua Portuguesa, para tal, o processo de triagem se apoiou na análise minuciosa de toda a carga de conteúdo do livro, selecionando propostas diversificadas que pudessem dispor de ações relacionadas as múltiplas linguagens. Conteúdos que expressassem o mesmo processo foram avaliados a partir de uma única proposta, garantindo que as evidências sugeridas neste texto trouxessem a diversidade de cenários presentes na multimodalidade.

Diante da análise frente a quais e quantos textos multissemióticos foram selecionados no estudo, aprovou a concepção da leitura integral do Livro Didático, com a seleção daqueles que apresentavam evidências de discussão no cenário, para tal, foram descartados os textos com relações próximas, apresentando a diversidade presente na obra.

Na proposta de análise do livro didático, a primeira etapa consistiu na identificação de todos os textos compostos de recursos semióticos pertencentes à estrutura do livro didático, essa etapa nos conduziu a localização de 38 textos narrativos de múltiplas linguagens. Na segunda etapa, representada pela categoria escolhida para análise, estratégia utilizada como critério de exclusão, nos deparamos com a pré-seleção de 15 textos multissemióticos. Destes, na terceira etapa, como seleção para aprofundamento das análises no estudo, ao todo foram selecionadas 5 exposições, com características distintas, possibilitando o diálogo a diversas vertentes da multimodalidade.

Acerca da proposta referente ao andamento de um estudo qualitativo, podemos destacar algumas características, sendo a não representatividade de contextos numéricos, tendo seu maior aprofundamento em questões sociais, organizacionais, pessoais, entre outros. (GERHARD, SILVEIRA, 2009). Neste viés, podemos sinalizar que, no andamento do estudo, pouco envolvimento haverá nos aspectos quantitativos e numéricos dos dados, nos atemos aos entraves teóricos e discursistas sobre o referido objeto de estudo.

Acerca da contextualização referente à pesquisa qualitativa, Silva (2013) apresenta seu aporte de definição diante das principais características que definem este processo qualitativo de pesquisa, ao qual, permite a interatividade do pesquisador ao meio a ser estudado.

O traço marcante destas metodologias reside no facto de que as questões a investigar não são definidas a partir da operacionalização de variáveis ou de hipóteses previamente formuladas mas segundo objectivos de exploração, descrição e compreensão dos fenómenos em toda a sua complexidade, privilegiando um contacto estreito e prolongado com os sujeitos no seu meio natural (SILVA, 2013, p. 2).

Gerhard e Silveira (2009) no segmento de suas percepções acerca da pesquisa qualitativa, evidencia alguns cenários sobre o desenvolvimento de estudos com tal aporte metodológico.

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações. (GERHARD, SILVEIRA, 2009, p. 32).

Posto isto, é possível afirmar que os dados presentes em um estudo qualitativo demarcam uma maior evidência no contexto explicativo, de modo a compreender os cenários e as relações dispostas.

Corroborando tais presunções, Bogdan e Biklen (1999) sustentam tais aspectos referente aos estudos qualitativos ao disporem de seus apontamentos quando sinalizam que, no contexto do estudo qualitativo, o sujeito se envolve com o ambiente investigado, tornando, por vezes, parte deste contexto, deste modo, seus dados são aprofundados e compilados de modo a trazer a realidade presente no cenário.

Deste modo, “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (BOGDAN, BIKLEN, 1999, p. 16). Consequentemente, a análise se faz de forma mais aprofundada diante da interação com o ambiente pesquisado.

No ato de sua definição, Bogdan e Biklen (1999, p. 16) apontam para as principais características de um estudo qualitativo:

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. (BOGDAN, BIKLEN, 1999, p. 16).

Na natureza deste aporte metodológico, pode-se compreender que dentro do panorama de estudo qualitativo, se destaca o viés do conceito positivista, em que, o andamento da proposta se refaz diante da busca pelas regularidades e normativas referente a determinada temática.

Em relação a tal aporte, Diniz et al., (2006, p. 5) contextualizam suas percepções sobre a definição da abordagem positivista:

A abordagem epistemológica positivista busca a objetividade e neutralidade em direção a um conhecimento positivo da realidade a partir de uma perspectiva metodológica claramente definida para a explicação do objeto de pesquisa. Desta forma, a perspectiva epistemológica positivista é fortemente caracterizada pela visão determinista, racional e cartesiana sobre os fatos da realidade.

Sobre tal definição, podemos compreender que os conceitos de um estudo positivista se detêm ao conceito de reformulação dos dados a partir de cenários tangíveis e reais, de modo que a análise se faz sobre o produto que apresenta o conceito realista e objetivo dos aportes a serem analisados.

Ainda na esfera de conceituar a percepção de positivismo na pesquisa qualitativa, nos deparamos com a proposta teórica de Silva (2013, p. 5) que demarca a interação entre os processos qualitativos presentes no contexto em desenvolvimento de um estudo de abordagem positivista.

A investigação qualitativa é encarada como uma incursão ao mundo da subjectividade, porquanto reconhece e valoriza as significações sociais elaboradas pelos actores, através dos quais são captadas as experiências, idealizações e representações da realidade. Demarcando-se da concepção positivista de ciência, a investigação qualitativa valoriza a função do contexto social na compreensão da realidade bem como o papel dos sujeitos na produção de sentido.

Nesta perspectiva de discussão, os autores salientam as principais estratégias investigativas, sendo conduzidas ao contexto participativo, ao modo que, “as estratégias mais representativas da investigação qualitativa, e aquelas que melhor ilustram as características anteriormente referidas, são a observação participante e a entrevista em profundidade (BOGDAN, BIKLEN, 1999, p. 16).

Sobre os processos e métodos desenvolvidos, podemos sinalizar que o estudo do material em análise, consistirá na observação que viabilizará a compreensão da relação de interdependência entre os recursos semióticos que compõem um texto narrativo de múltiplas linguagens, e avaliar a multimodalidade nesses textos no material didático utilizado no 7º ano do ensino fundamental.

De modo a compreender melhor o método a ser utilizado, podemos sinalizar que a observação “é uma técnica que utiliza os sentidos para obter informações da realidade” (ZANELLA, 2013, p. 121), deste modo, elencando os conceitos da relevância da realidade para o desenvolvimento deste estudo, a projeção de observações sobre os dados a serem analisados permite essa maior fidelidade aos dados estabelecidos.

Ao que conceitua Marconi e Lakatos (2018) sobre a esfera e as potencialidades que o uso do método observação pode fornecer as estruturas pesquisas, podemos afirmar baseado em suas obras que:

A observação é Uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar (MARCONI, LAKATOS, 2018, p. 190).

Com tal presunção, podemos compreender que a observação transpassa o cenário do mero pesquisador de dados, e torna-se ser ativo sobre sua produção, podendo evidenciar fatores que apresentam respostas as problemáticas e objetivos elencados.

Nesta projeção do uso do método de observação sobre os dados presentes no desenvolvimento deste estudo, Marconi e Lakatos (2018, p. 191) demarca os benefícios e vantagens sobre seu uso:

a) Possibilita meios diretos e satisfatórios para estudar uma ampla variedade de fenômenos. b) Exige menos do observador do que as outras técnicas. c) Permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas. d) Depende menos da introspecção ou da reflexão. e) Permite a evidência de dados não constantes do roteiro de entrevistas ou de questionários (MARCONI, LAKATOS, 2018, p. 191).

A abordagem deste estudo se relaciona com os contextos de multimodalidade narrativa através de tirinhas, gráficos, charges, dentre outros, diante das discussões presentes na introdução sobre o viés dos esquemas narrativos elementares do humor gráfico. Pretende-se estabelecer a importância desse sistema, assim como, seus princípios de causalidade, ou seja, a intencionalidade pretendida pelo autor em transferir a mensagem por meio da linguagem escolhida por ele.

6 ANÁLISE

6.1 Os recursos multimodais da narrativa no livro *Tecendo Linguagens*

Na construção da análise em referência aos recursos multimodais presentes no contexto narrativo em análise ao livro didático, cabe recompor os processos que oriunda tal síntese, com ênfase no objetivo geral que propõe analisar a variedade dos textos narrativos multimodais presentes no livro didático *Tecendo Linguagens*, de Língua Portuguesa do 7º ano do ensino fundamental do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, com viés nas questões oriundas da semiose existente nos textos de múltiplas linguagens, salientando para a importância da função da imagem presente nos textos. No livro, constatamos 38 textos narrativos multissemióticos, desses foram analisados 15 e iremos trabalhar a representação de 5 deles.

O uso de imagem, disposição dos textos, cores, que se apresentam como aspectos multimodais, expressam diversos objetivos do alcance da compreensão e percepção de seus leitores, podendo se apoiar no cenário do reforço, ao qual, as duas modalidades retratam a mesma ideia de formas diferentes de se dispor, ou como complementares, diante do qual, o uso de um modo de escrita complementa a continuidade do uso multimodal (PELECHATE, CHINCOVIAKI, 2019).

A leitura do texto não se dá de forma unificada a todos, pois é compreendido que a forma de leitura está associada com as percepções internas de seus leitores, deste modo, um efeito modal pode apresentar um cenário de percepção em um indivíduo de forma diferente ao que tange outro ser, pois, a leitura se dá pela escrita associada aos estímulos que o indivíduo carrega dentro de si (DIONÍSIO, 2014).

No que tange às percepções e compreensões dispostas no livro de análise "*Tecendo Linguagens*" (OLIVEIRA, 2018), de Língua Portuguesa do 7º ano do ensino fundamental do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, nos aprofundaremos nas percepções multimodais presentes na proposta de estudo junto aos contextos de semiótica descritivos.

Sobre a proposta de recursos semióticos presente no livro didático em destaque, é possível compreender que a sua produção se fez baseada nesta percepção sobre as diferentes formas de expressividade, como demarca

São oferecidos nesta coleção, para investigação e aprendizado dos alunos, textos que articulam, em sua composição, elementos verbais, visuais, gestuais, sonoros, dentre outros, e que circulam nos modos impressos, digital, televisivo etc. São os textos multimodais ou multissemióticos (2018, p. 11).

Percebe-se, em muitos textos na leitura e história, que a imagem é associada à aos recursos linguísticos, como proposto por Dionísio (2014), indicando formas de expressar a mesma ideia em contextos diversificados, associada à capacidade do indivíduo de reforçar tal proposta de compreensão, fazendo associações, como demarca a Figura 1:

Figura 1 – A imagem e a escrita associadas como proposta de reforço ao contexto



O Oráculo mandou-o se entregar em servidão a Euristeus, rei da cidade de Micenas, que ordenou a realização das doze famosas tarefas. "Os doze trabalhos foram realizados para que Hércules se redimisse das mortes que cometeu e, também, para elevá-lo à condição divina ao fim de sua jornada", diz a historiadora Renata Beleboni, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Após o último trabalho, Hércules se casou com uma mulher

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral. Livro Didático Tecendo Linguagens, 7º ano, Língua Portuguesa, 2018, p. 211.

A figura 1 demarca o uso de recursos imagéticos associada a recursos linguísticos, na proposta de compreender um meio da sequência de uma cena, dando uma margem mais ampla de compreensão do leitor sobre os efeitos de identificação do cenário que está sendo narrado no texto. Conforme o texto vai narrando determinados movimentos e processos históricos, a imagem contribui em um movimento de trazer a ação para dentro das imagens, deste modo, a ideia de quem seria Hércules, torna-se palpável, à medida que a representação se faz em contexto de imagem, garantindo a proposta de compreender o personagem como um homem feroz, forte e corajoso, de acordo com a representação da imagem.

Outra ação muito usual condiz com as marcações em destaque no texto, com palavras-chave que demarcam a ideia central da proposta do autor na consolidação das informações, como disposto na figura 2:

Figura 2 – O uso da diferença de fontes como aspecto da multimodalidade

Para enunciar um **discurso**, além dos recursos expressivos, ou seja, do conjunto de **signos** utilizados, outros elementos devem ser considerados: o **locutor** e o **locutário** (interlocutores), a **intenção dos interlocutores** e o contexto ou **situação de comunicação**.

Numa situação comunicativa, é preciso considerar:

- o **assunto**;
- os **interlocutores**, ou seja, as pessoas ou os personagens envolvidos: profissão que exercem, posição social, costumes, crenças, valores, variedade linguística, repertório de grupo social, entre outros;
- o **lugar** e a **época** em que ocorre a situação de comunicação;
- a **intenção dos interlocutores** com o discurso.

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral. Livro Didático Tecendo Linguagens, 7º ano, Língua Portuguesa, 2018, p. 23.

Na esfera das escritas em destaque, Nascimento, Bezerra e Heberle (2012) apontam para as concepções de que nenhum texto se apresenta na condição de monomodalidade, pelo contrário, todos diferem das ideias presentes no cenário das múltiplas linguagens. Pode-se dizer que até mesmo aquelas escritas que se apresentam sem uso de imagem, com a projeção textual do começo ao fim, demarcam o uso de algumas marcas multimodais tais como, a diferenciação no tamanho da fonte, o uso do itálico, negrito, sublinhado, a mudança das fontes e das cores, todos na projeção de trazem aspectos de foco e identificação aquelas palavras em destaque.

Outro cenário presente no uso diversificado da fonte e da forma de escrita está presente no texto de Chapeuzinho Vermelho (Figura 3), o qual demarca a repetição da palavra LOBO, como enfoque a proposta que se configura como um personagem central da história

Figura 3 – O emprego das fontes caixa alta no texto

umas vinte e cinco vezes,
 que era pro medo ir voltando
 e a menininha saber
 com quem não estava falando:
 LO-BO-LO-BO-LO-BO-LO-BO
 LO-BO-LO-BO-LO-BO-LO-BO
 BO-LO-BO-LO-BO-LO-BO-LO

 LO-BO-LO-BO-LO-BO-LO-BO
 LO-BO-LO-BO-LO-BO-LO-BO
 BO-LO-BO-LO-BO-LO-BO-LO

Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral. Livro Didático Tecendo Linguagens, 7º ano, Língua Portuguesa, 2018, p. 69.

De acordo com (JÚNIOR, LINS, CASOTTI, 2017, p. 291), é possível afirmar: "Quem lê, por sua vez, a partir de elementos linguísticos e não linguísticos disponíveis na superfície textual, estabelece uma interação mediada pelo texto com o produtor, produzindo e negociando os sentidos" assim posto, compreende-se que a forma e a disposição exposta pelo escritor no ato de manusear a condição de recursos semióticos em seus textos, produz a compreensão de sentidos por parte do leitor, de modo a direcionar as ideias e enfoques que deseja. Na proposta presente na figura 3, a relação do medo com a repetição está representada não apenas na ideia traçada na escrita, mas também na projeção despertada ao longo do texto. A breve colocação de que "umas vinte e cinco vezes" já corresponde a ideia dessa repetição, contudo, o movimento ilustrativo presente nos textos multissemióticos permitem não apenas a ideia, mas a sinalização de todos os contextos a serem explorados.

A proposta do livro, por diversas vezes, demarca a construção das histórias em quadrinhos como proposta de exemplificação, e como construção da percepção de leitura, deste modo, a história em quadrinhos se apresenta como um gênero textual de múltiplas linguagens, a qual agrega a forte presença de imagens associada a falas e sem o uso da imagem textual da escrita, sendo expresso somente pela sequência das imagens, conforme a figura 4.

Figura 4 – Narrativa proposta pela história em quadrinho



Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral. Livro Didático Tecendo Linguagens, 7º ano, Língua Portuguesa, 2018, p. 243.

Caní (2019, p. 19) reforça essa ideia sobre a proposta da História em Quadrinho no cenário de textos multissemióticos, ao pontuar os aspectos oriundos de que "as HQs se configuram como um gênero permeado de inúmeros recursos multimodais, representados por imagens, balões, onomatopeias, palavras, cores, personagens, expressões, entre outros", deste modo, a ausência da narrativa, ou a ausência da fala não compromete a percepção da leitura textual que se faz mediante a outros modelos linguísticos, como o uso de imagens. Na figura 4, a presença da imagem demarca um acréscimo às projeções e interpretações da estrutura, um ponto forte desenhado na proposta de história em quadrinho está a expressividade presente no rosto dos personagens, que propõe de forma sutil compreender o sentimento por trás de cada fala, a expressividade presente no primeiro quadrinho esboça a felicidade tanto em dar a "semanada" para a filha, quando no ato da Magali em receber o dinheiro, esboçando que essa simbologia faz parte de um sentimento feliz na história.

dos personagens. Outro dado marcante presente no contexto está na representatividade do pensamento da personagem contido no último quadrinho, que diante da fala do pai, é possível visualizar os pensamentos que precedem a personagem Magali. Neste viés, torna-se parte presente nos textos multissemióticos, a relação entre os sentimentos e pensamentos e a proposta textual das histórias em quadrinhos.

Outro exemplo de abordagem das múltiplas semioses que se encontram na expressividade e interpretação linguística decorre ainda de uma conotação de uma tirinha, a qual apresenta o cenário da observação das imagens, da compreensão da ideia, e da junção ao texto proposto, como estabelece na Figura 5:

Figura 5 – Tirinha expressa com a diversidade de semioses linguísticas



Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral. Livro Didático Tecendo Linguagens, 7º ano, Língua Portuguesa, 2018, p. 153.

Na figura 5, percebemos que a leitura acontece pela comunhão de diversos recursos usados ao longo da história. No terceiro quadrinho, vemos a associação entre a ação “não consigo parar de sacudir o chocalho” com a imagem da cauda da cobra indicando movimento. Em seguida, no último quadro da tira, vemos a associação entre “não consigo parar de ter ideias” com várias lâmpadas dentro balões de pensamento, bem como o formato da cobra alterado em função da “pilha de livros” engolida, mencionada no quarto quadrinho. Desconsiderar aspectos referentes aos

elementos imagéticos presentes na figura 5 acarretaria muitos problemas para a leitura da tirinha. Dessa forma, ao ler tal texto, é preciso que o estudante mobilize os seus conhecimentos que incidem não somente na parte verbal apresentada na narrativa, mas também aqueles relativos aos significados atribuídos para os elementos imagéticos, como a associação entre a palavra “ideia” e a figura da “lâmpada”.

Assim, pode-se concluir que o uso da multimodalidade está presente em diversos cenários no livro didático, sendo apresentado com seus efeitos a percepção e contribuição para a construção do conhecimento dos alunos, ampliando a capacidade de compreensão dos conceitos e conteúdos informados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo perpassou por diversas modalidades de compreensão acerca das questões oriundas da multimodalidade. Deste modo, recorre recapitular o objetivo desta pesquisa, que consiste em analisar a variedade dos textos narrativos multissemióticos presentes no livro didático *Tecendo Linguagens*, de Língua Portuguesa do 7º ano do ensino fundamental do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, com viés nas questões oriundas da semiose existente nos textos de múltiplas linguagens, salientando para a importância da função da visualidade presente nos textos.

Apesar de sua relevância, a proposta de ensino e aprendizagem ainda se vê distante da colocação da imagem no sentido de letramento dos educandos, desta forma, a vivência escolar não conceitua a realidade da leitura multimodal. Dentro desta perspectiva, este trabalho aponta para a importância das abordagens de leitura multimodal na proposta pedagógica de ensino escolar, de modo que haja uma compreensão não apenas dos aspectos linguísticos dos textos narrativos, que comumente se é expresso nos processos de ensino e aprendizagem, mas que haja uma captação completa dos pressupostos e das características que vão além da mera exposição verbal.

Assim sendo, podemos compreender que essa diversidade de propostas linguísticas viabilizam a consolidação das ideias disposta pelo autor no ato de construir suas narrativas, deste modo, o texto somado as propostas de layout e imagem garantem a fortificação da ideia do autor, ampliando as percepções dos leitores que não apenas se adequam a escrita, mas também corroboram na construção das ideias por parte de outras semióticas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ana Paula Bezerra Matos. **Multimodalidade na sala de aula**: estratégias textual-discursivas para leitura de imagens e produção de sentidos. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Montes Claros. Programa de pós-graduação, mestrado profissional em letras. Montes Claros, 2015.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais**: tipificação e interação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROS, Cláudia G. P. COSTA, Elizangela P. M. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? v. 7, n. 2, **Bakhtiniana**, São Paulo, p. 38-56, Jul./Dez. 2012.

CARVALHO, Sâmia Alves. Interações imagem-texto: uma análise de composições multimodais instrucionais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 547-573, 2016.

COUTO, Tatiane F. KNUPPEL, Maria Aparecida C. O uso de textos multimodais em favor da aprendizagem: numa perspectiva de multiletramento. **Os desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do professor PDE, Artigos**. Paraná. 2016.

DIONÍSIO, Angela Paiva. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. - Recife: Pipa comunicação, 2014.

FERRARO, Juliana Ricarte. A produção dos livros didáticos: uma reflexão sobre imagem, texto e autoria. **Revista Cadernos do Ceom**, v. 24, n. 34, p. 169-188, 2011.

FRANCO, Adenize Aparecida. STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. O gênero textual narrativo de enigma em sala de aula. **Revista Eletrônica Interfaces**, Guarapuava, v. 9, n. 2, 2018.

FREITAS, Neli Klix. RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **Revista DA Pesquisa**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 300-3007, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15378/10071>
Acesso em: 12 abr. 2022.

JÚNIOR, Rivaldo Capistrano. LINS, Maria da Penha Pereira. CASOTTI, Janayna Bertollo Cozer. Leitura, multimodalidade e ensino de língua portuguesa. **Percursos Linguísticos**, Vitória, v. 7, n. 17, 2017.

MAÇANS, Tanane Caetano. **O narrador de memórias e a (des)construção do passado histórico em “A fantástica vida breve de Oscar Wao”, de Junot Díaz, e “Mês de cães danados”, de Moacyr Scliar**. Mestrado em Letras. Universidade Federal de Pelotas. Centro de Letras e Comunicação. Pelotas, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Ângela Paiva Dionísio, Ana Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MIRANDA, Sonia Regina; ALMEIDA, Fabiana Rodrigues. Passado, presente e futuro dos livros didáticos de História frente a uma BNCC sem futuro. **Escritas do Tempo**, v. 2, n. 5, p. 10-38, 2020.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M.. “Multiletramentos: iniciação à análise de imagens”. **Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2012.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, p. 325-345, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/dGM6Yx4xbmpnmzw3JK9XNs/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 jan. 2022.

OLIVEIRA, Tania Amaral. ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens Língua Portuguesa: 7º ano**, 5 ed. Barueri, São Paulo: IBEP, 2018.

PELECHATE, Carlos Eduardo. CHINCOVIAKI, Luzia R. Gêneros Multimodais: contexto e tecnologia. **Uni SECAL - Faculdade de Educação Superior - FESP**. 2019. Disponível em: https://unisecal.edu.br/wp-content/uploads/2019/05/Generos_multimodais_Carlos_e_Luzia.pdf Acesso em: 18 jan. 2022.

PINHEIRO, Michelle Soares. Multimodalidade e Letramento Visual na sala de aula de Língua Espanhola: análise de uma atividade de produção escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, p. 575-593, 2016.

REALES, Liliana. **Introdução aos estudos da narrativa**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2008.

RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun. 2013.

ROCHA, Harrison. **Um Novo Paradigma de Revisão de Texto**: Discurso, Gênero e Multimodalidade. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Brasília (UnB). Instituto de Letras (IL). Brasília, 2012.

SILVA, Gisele Gama. Multimodalidade na sala de aula: um desafio, **Revista PUC**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 17, 2009.

SOARES, Rosana Muniz. Tipos e gêneros textuais: uma narrativa dos contos de fadas. **Linguagem em (Re)vista**, Niterói, v. 2, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/2/12.pdf> Acesso em: 18 jan. 2022.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **Alfa**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 39-79, 2007.