

A LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL MULTISSEMIÓTICA: A URGÊNCIA DE SISTEMATIZAÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Alexandre Duarte GOMES¹

Resumo: Este artigo tem por finalidade discutir como tornar mais sistematizado o ensino-aprendizagem da leitura e produção textual de textos de natureza verbo-visual. Assim, a partir da análise de uma proposta de atividade com a verbo-visualidade da coleção *Veredas da palavra* (2016), propomos uma reflexão sobre como as noções da *Gramática do Design Visual* (2006) podem contribuir para uma abordagem pedagógica mais construtiva dos textos multissemióticos. A importância dos resultados que obtivemos envolve a busca pelo domínio das habilidades necessárias para a “leitura responsiva do mundo”.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem. Multimodalidade. Gramática Visual. Produção Textual. Gênero Cartaz.

Abstract: *The purpose of this article is to discuss how to turn the teaching-learning of the reading and of the textual production of verbal-visual texts into the more systematized tasks. Based on the analysis of a proposed activity with the verb-visibility of the collection Veredas da palavra (2016), we come up with a reflection on how the notions from The Grammar of visual design (2006) can contribute to a more constructive pedagogical approach of the multisemiotic texts. The importance of the results we obtain involves the search for the mastery of the skills necessary for the "responsive reading of the world".*

Keywords: *Teaching-Learning. Multimodality. Visual Grammar. Text Production. Genre Poster.*

¹ Doutorando em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife/PE. Endereço eletrônico: alex2gomes@hotmail.com

Introdução

Conforme nos indica Batista, Rojo & Zúñiga (2008), a grande maioria dos estudantes do ensino básico das escolas públicas brasileiras (seja na esfera municipal, estadual ou federal), tem, ainda, o livro didático como um dos principais materiais didáticos, não obstante o imenso avanço das técnicas da informação² pela qual a sociedade contemporânea tem passado e, por conseguinte, frente à enorme variedade de possibilidades de construção de conhecimento que poderiam ser forjados via meios digitais. Dessa forma, é inescapável que tenhamos esses livros como um dos principais elementos de disseminação de práticas de ensino e aprendizagem da língua materna em nosso país. Analisá-los, então, tornar-se uma necessidade sempre premente. E é para responder a essa demanda que este trabalho que ora apresentamos tem sua razão de ser.

O foco de nosso olhar sobre o livro didático é o uso da noção de gêneros do discurso, sobretudo os textos de natureza verbo-visual. Essa opção não é aleatória, mas está atrelada à percepção que tais gêneros têm sido usados de maneira ainda menos sistematizada que os gêneros do discurso de natureza verbal. Assim o é, porque é recorrente o uso das imagens, na sala de aula, inclusive por intermédio dos livros didáticos, como se não de imagens se tratassem, ou seja, a prática pedagógica, conforme nos aponta Santaella (2012), tende a propor leituras das imagens a partir de mecanismos próprios para a linguagem verbal.

Dentre a multiplicidade de imagens que o livro didático, hodiernamente, estabelece como propostas de leitura e produção, optamos por escolher um único gênero verbo-visual, o gênero cartaz. Tal escolha se sustenta na percepção da força que esse gênero tem na

² A relação que fazemos entre técnicas de informação e organização da sociedade contemporânea baseia-se nas noções desenvolvidas por Milton Santos, em *Por uma outra globalização* (2003). Para o autor, o desenvolvimento das técnicas é o motor de desenvolvimento da história. Dessa forma, o momento histórico que vivemos está atrelado às técnicas da informação, que são constituídas pela cibernética, informática e eletrônica. Tal conjunto de técnicas resulta, ainda de acordo com o autor, em: 1) na convergência dos momentos (as pessoas, em diversas partes do planeta vivenciam, muitas vezes, as mesmas experiências); 2) o motor único (por intermédio das técnicas de informação, as pessoas, em grande parte do mundo, convergem para uma mais-valia única); 3) a cognoscibilidade do planeta (a humanidade não apenas tem a capacidade de conhecer todos os recursos materiais do planeta, mas, também, a partir do conhecimento dos recursos naturais, criar, artificialmente, novos materiais); 4) a crise como mecanismo de desenvolvimento (o período histórico atual é marcado por uma sequência de crises, as quais atingem simultaneamente todos os países e tem como solução o receituário do “mercado”). Quando acima, na *Introdução*, fizemos alusão à noção de técnicas de informação, ao tratarmos dos livros didáticos, tínhamos o intuito de mostrar que tais técnicas têm transformado tudo, mas muito pouco tem impactado o modo como a escola, sobretudo a pública, utiliza os recursos tecnológicos.

ambiência escolar. De fato, cartazes são produzidos tanto no âmbito da direção escolar (para dar avisos, normatizar comportamentos, divulgar eventos, etc.), bem como eles são também produzidos pelos alunos, que, eventualmente, são solicitados a produzi-los. Na verdade, neste trabalho, tomamos uma proposta de produção de um cartaz como ponto de partida de nossa discussão sobre verbo-visualidade no ambiente escolar. Essa proposta, que é oriunda da Coleção *Veredas da palavras* (2016), e que tem na concepção de gênero advinda da Nova Retórica sua base de desenvolvimento, aponta para um uso sociointeracionista de língua.

Nossa análise tem caráter comparativa, uma vez que confrontamos o modo como a Coleção trabalha a relação entre linguagem verbal e a linguagem visual com as noções advindas da Gramática do Design Visual (doravante GV), de Günter Kress e Van Leeuwen ([1996] 2006).

Posto isso, temos este artigo da seguinte maneira configurado: 1) primeiramente, discutimos a relação entre a noção de gênero e o plano pedagógico, dando ênfase ao modo como se apresenta o uso da verbo-visualidade em sala de aula; 2) depois, refletimos sobre o modo como são articuladas as propostas de leitura e produção textual da coleção *Veredas da palavra* apresenta; 3) a partir da proposta de leitura e produção do gênero cartaz que a coleção apresenta, indicamos como é possível, a partir da GV, efetivar uma prática pedagógica mais sistematizada da verbo-visualidade; 4) por fim, temos nossas considerações finais, que, à guisa de conclusão, estabelecemos nossa visão geral acerca das reflexões apresentadas ao longo do artigo.

Concepções de gêneros textuais e a prática pedagógica de português

Depois do surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), os gêneros textuais tornam-se um dos pilares das propostas de ensino e aprendizagem do ensino da língua materna. Contudo, nesse primeiro momento, o entendimento de como usar essa noção esbarrou em equívocos, sendo um dos principais, como nos aponta Mendonça (2006), é que se usou os gêneros para fazer análise gramatical nos mesmos moldes que se fazia na perspectiva tradicional de concepção de língua. Um exemplo cabal disso, podemos encontrar na questão abaixo, que foi retirada da prova do ENEM.

Figura 1 – exemplo de uso da noção de gênero para exercitar categorias da gramática normativa

08

(QUINO. Mafalda inédita. São Paulo: Martins Fontes, 1993)

Observando as falas das personagens, analise o emprego do pronome **SE** e o sentido que adquire no contexto. No contexto da narrativa, é correto afirmar que o pronome **SE**,

(A) em I, indica reflexividade e equivale a "a si mesmas".
 (B) em II, indica reciprocidade e equivale a "a si mesma".
 (C) em III, indica reciprocidade e equivale a "umas às outras".
 (D) em I e II, indica reciprocidade e equivale a "umas às outras".
 (E) em II e III, indica reflexividade e equivale a "a si mesma" e "a si mesmas", respectivamente.

4 AMARELA

Fonte: MEC/INEP: ENEM – prova amarela, 1999.

De fato, é possível vislumbrar, no exemplo acima, o que, à época, era entendido como trabalho com os gêneros textuais: uma maneira de, a partir de textos, exercitar as categorias das regras da gramática normativa. Paulatinamente, esse equívoco foi superado, e outro começou a ser praticado, qual seja: abordar os gêneros textuais como um constructo de estruturas fixas, que os alunos deveriam apreender para saber como reproduzi-las (FIORIN, 2017). Atualmente, no entanto, os documentos oficiais, assim como os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático, têm apontado caminhos bastante adequados para uso dos gêneros textuais em sala de aula.

A inserção da noção de gênero na prática pedagógica, em nosso país, tem apontado para níveis diversos de penetração ao longo do tempo. Levando em consideração o estudo desenvolvido por Bunzen (2004), podemos dizer que, ao início dos anos dois mil, as três concepções de gêneros que mais impactos tiveram na prática pedagógica aqui, no Brasil, foram advindas de três escolas principais: a Escola de Sidney, a Escola de Genebra e Escola norte-americana (mais conhecida como Nova Retórica).

Não obstante a Escola de Genebra ainda tenha uma fortíssima penetração na teoria e prática do ensino de nossa língua materna, a Nova Retórica tem, cada vez mais, ocupado um espaço maior. Prova disso, é a adoção, pela coleção *Veredas da Palavra*, do paradigma de gênero oriundo da Escola norte-americana.

Escola norte-americana, que segundo Bunzen (ibid.), surgiu da busca por uma (re)definição da noção de gênero a partir da realidade do ensino da composição nas escolas secundárias e universidades americanas, que estava vinculada à retórica clássica. Assim, tomando como ponto de partida algumas perspectivas relacionadas ao conhecimento humano e às questões da linguagem (“Rhetorical Turn”, “Construcionismo Social”, “Versões

Retóricas da Racionalidade”, “Teoria dos Atos de Fala”), um conjunto de autores (dentre eles, Carolyn Miller, Charles Bazerman, Aviva Freedman, Anne Freedman, Peter Medway) passam a defender uma concepção de gênero que levasse em consideração a ação simbólica, isto é, que explicitasse a relação entre produção enunciativa e situação. Ou seja, os processos comunicativos são formas de ação social:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar (BAZERMAN, 2011, p. 23).

E é a partir dessa perspectiva de gênero que a coleção *Veredas da palavra* desenvolve sua proposta de ensino e aprendizagem da literatura, da língua e da produção textual. À leitura cabe ser o elemento articulador dos três eixos (literatura, língua e produção textual), ou seja, a leitura é a arquivcompetência que norteia todas as atividades propostas nos três volumes da coleção.

Veredas da palavra: a leitura como uma arquivcompetência

Aprovado pela última avaliação do Programa Nacional do Livro Didático, o livro *Veredas da palavra* (2016) estabelece, em seu Manual do Professor, que sua base teórica e metodologia está vinculada ao paradigma sociointeracionista, conforme se pode constatar na citação abaixo:

Esta obra se insere numa perspectiva sociointeracionista e discursiva de trabalho com a linguagem, o que significa que a abordagem não é meramente expositiva ou transmissiva e os alunos são convocados a ter uma postura ativa diante do conhecimento, manifestando-se, estabelecendo relações, realizando inferências, acessando conhecimentos prévios, participando de discussões e posicionando-se (HERNANDES; MARTIN, 2016, p. 348).

O que é, então, que se pode esperar de um livro didático que diz abordar o ensino e aprendizagem numa perspectiva sociointeracionista? Primeiro ponto que devemos levar em consideração, para respondermos a esse questionamento, é que, segundo nos indica Morato (2007), o surgimento do sociointeracionismo e todas as outras variantes do interacionismo (interacionismo sociohistórico, interacionismo discursivo, interacionismo simbólico etc.) são

respostas ao “esvaziamento semântico” que a expressão “interacionismo” em determinado momento passou a ter. Outro fator que envolve a questão do sociointeracionismo, e que é específico da realidade brasileira, está relacionado à resistência, no mundo acadêmico, à ditadura militar (1964-1985). Afinal, “resistir ao regime militar passou pelo elogio de qualquer estudo da linguagem que se apresentasse como antiformalista e incluísse o adjetivo social em suas asserções de base” (FARACO, 2006, p.125). Ou seja, o uso da concepção de sociointeracionismo para definir uma prática pedagógica, talvez, não esclareça muita coisa além do seguinte fato: o paradigma interacionista e suas variantes na Linguística entendem a língua como uma ação que, inalienavelmente, envolve a intersubjetividade dos falantes. Nada além disso. Assim, só a própria análise de uma proposta pedagógica pode elucidar como o sociointeracionismo se expressa nos eixos pelos quais o ensino e aprendizagem se constitui.

Dessa forma, tendo em vista o escopo deste trabalho, que é analisar como a coleção aborda a produção textual do gênero cartaz, faz-se necessário, mesmo que sucintamente, ter um panorama de como o eixo da leitura e produção são trabalhados, na Coleção, para que tenhamos uma visão de como o sociointeracionismo é materializado.

O eixo da leitura e da produção textual na coleção *Veredas da palavra*

É explicitado no Manual do Professor de *Veredas da palavra* que a leitura é a atividade norteadora de todas as propostas de ensino e aprendizagem da coleção. Para cumprir o objetivo primordial de sua proposta pedagógica, que é ter a leitura como uma arquivcompetência³, a coleção vai fazer uso de uma gama variada de gêneros textuais, que tem

³ A estratégia pedagógica da coleção de usar a leitura como uma arquivcompetência está, provavelmente, atrelada ao que o Exame Nacional do Ensino Médio desenvolve em relação à competência da leitura, conforme fica indicado nos fundamentos teóricos e metodológicos desse exame: “O ENEM assume a leitura e as leituras como pressuposto inicial e sinaliza para o trabalho sistemático com essa arquivcompetência para o desenvolvimento das competências e habilidades representadas como necessárias ao final da educação básica” (MEC/INEP, 2005, 59). Essa correlação que pode ser percebida entre a coleção e o ENEM está dentro daquilo que Luna e Marcuschi (2015) já apontavam da enorme influência que esse exame vem tendo nos modos como teorias e metodologias estão sendo usadas na educação básica. Outro ponto que aponta para essa relação estreita entre as opções teórico-metodológica da coleção e o ENEM é a substancial quantidade de atividades da coleção que são reproduções de questões advindas desse exame. Tal influência é bastante questionável, uma vez que a escola não pode estruturar suas ações com o objetivo primordial de alcançar um bom desenvolvimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no ENEM ou em qualquer outro exame em larga escala. O bom desenvolvimento de uma rede de ensino ou de uma escola nesses exames deve ser algo secundário, e não a finalidade última de toda a prática pedagógica. Na verdade, os próprios documentos oficiais têm apontado que a função fundamental da

a finalidade de estruturar a abordagem dos três eixos pelos quais as propostas pedagógicas são estruturadas: literatura, língua e produção textual.

Essa postura do livro fica logo evidente, quando se observa o modo como cada um dos três livros é estruturado: unidades, capítulos e seções. Cada unidade apresenta uma configuração básica: quatro capítulos, sendo eles categorizados como dois de literatura, um de língua e um de produção de texto (dos quinze capítulos apenas dois fogem dessa configuração). Como se pode perceber não há um capítulo dedicado à leitura, pois a leitura está como base do desenvolvimento de todas as atividades de literatura, de língua, bem como de produção textual.

Podemos dizer que, efetivamente, a coleção trabalha os textos tomando-os numa perspectiva dos gêneros textuais. Esse trabalho, de maneira geral, foge ao que Fiorin (2016) estabelece como “normatização dos gêneros”, isto é, a Coleção não aborda os gêneros como se eles tivessem uma construção composicional estável, mas, sim, a partir de uma concepção que aponta que a forma composicional de um gênero é relativamente estável. Quanto aos dois outros aspectos pelos quais um gênero é constituído, o conteúdo temático e o estilo, é possível perceber que, sobretudo nas atividades de compreensão textual, os autores da coleção buscam induzir o aluno a reconhecer que a forma composicional, o conteúdo temático e o estilo são indissociáveis – quer no processo de produção, quer no processo de recepção, leitura.

As propostas de leitura, dessa forma, são formuladas de maneira a tentar fazer o educando perceber que a produção de texto é

uma atividade bastante complexa e pressupõe um sujeito não apenas atento às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio-histórico e cultural, mas também capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual (MARCUSCHI, 2010, p. 65).

Nesse sentido o processo de leitura é visto como uma interlocução que se dá entre o leitor-texto-autor, o que podemos entender como uma proposta que obedece a uma abordagem enunciativa da linguagem, isto é, uma concepção de língua que compreende que o sentido de um texto esteja sob a forma de qualquer gênero, não está posto apenas na materialidade do texto, mas, sim, “no processo de produção e de circulação, no fluxo interacional entre leitor-texto-autor” (MARCUSCHI, 2010, 76). E isso ocorre nas propostas de leitura da Coleção, que servem de atividades prévias à produção textual do gênero cartaz.

prática educativa deve ser “uma formação geral e ética, e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (CUNHA, 2004).

Quanto às especificidades das propostas de produção textual da coleção, podemos apontar que são estruturadas da seguinte maneira: 1) na seção “Para começar”, há sempre um texto motivador, que se enquadra no gênero que é objeto da proposta de produção textual do capítulo; 2) depois vem a seção “Leitura”, que traz dois a três textos que, por intermédio de atividades de compreensão textual, buscam induzir ao entendimento de maneiras possíveis de estruturação da forma composicional, do conteúdo temático e do estilo do gênero que o aluno é solicitado a produzir; 3) a seção seguinte é “Outras leituras, mais idéias e Mundo Geek”, que apresenta sugestões de livros; após essas três seções, aparecem as propostas de produção de texto, que o aluno vai escolher – escolha que está voltada, em boa parte das propostas, ao tema, e não ao gênero; 4) por fim, tem-se a seção “Roteiro de avaliação”, na qual é proposto que o aluno faça uma autoavaliação antes de dar por encerrada sua produção textual.

Leitura e produção textual multissemiótica: a gramática visual e a prática pedagógica

Por muito tempo, a prática pedagógica teve uma relação bastante conflitante com a visualidade (estivesse ela conjugada, ou não, com a verbalidade). Daí, que Dondis (2007), já na década de 70 do século passado, chamava atenção para o desprezo que a prática pedagógica tinha para com a realidade imagética, que, à época, estava intimamente ligada à fotografia, à imagem televisiva e ao mundo cinematográfico. O autor indicava que a prática pedagógica se desenvolvia sem sistematizar o trabalho com a imagem, pois os teóricos da educação e, por conseqüência, os professores tinham a concepção de que a visão de uma imagem era suficiente, não havendo a necessidade de se estudar seus modos de produção e recepção. No entanto, Dondis defendia que “A visão é natural; criar e compreender mensagens visuais é natural até certo ponto, mas a eficácia, em ambos os níveis, só pode ser alcançada através de estudo” ([1973] 2007, p.16). Na última década do século passado, Kress & van Leeuwen ([1996]2006), sob a perspectiva sistêmico-funcionalista, demonstram a mesma visão que Dondis tinha duas décadas antes, isto é, que a linguagem visual não ocupava o devido espaço na prática pedagógica. Os dois autores funcionalistas reconhecem que a imagem ocupa apenas uma posição privilegiada na sala de aula, quando o estudante ainda não é alfabetizado, mas a partir do momento em que se adquire domínio da grafia, a imagem passa a ter uma função secundária. Ainda de acordo com os autores, as imagens, tanto antes quanto após o período de alfabetização são passíveis de pouca ou nenhuma sistematização. Da mesma forma, Santaella (2012) diz que a escola, muitas vezes, confunde ver com ler.

Dentro da realidade pedagógica brasileira, certamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), bem como todos os documentos oficiais brasileiros posteriores, vieram ao encontro do que pleiteavam os autores acima, ou seja, tais documentos posicionam-se com enorme vigor frente à necessidade de uma prática pedagógica que contemple uma efetiva sistematização das diversas linguagens, e não apenas da linguagem verbal. Contudo, as mudanças são muito paulatinas e é possível ainda encontrar uma oscilação muito grande entre a perspectiva tradicional (que concebem as imagens como um mero elemento ilustrativo) e uma perspectiva que considere a linguagem visual como parte constitutiva do sentido⁴.

No panorama de transformação da abordagem pedagógica das imagens, os livros didáticos têm ocupado um papel muito importante, uma vez que, como apontamos acima, o impacto desses livros na realidade educacional brasileira é imensa. Assim, mais do que justificada que olhemos para o modo como uma coleção que recentemente foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático toma a verbo-visualidade como parte de atividades de compreensão leitora e de produção textual.

Análise do corpus: Veredas das palavras e a produção textual de um cartaz

Cada capítulo da Coleção é iniciado com a seção “Para começar”. No capítulo em que há a proposta de produção do cartaz, essa seção inicia-se com a seguinte proposta de leitura:

⁴ É possível, por exemplo, constatar contradições como as seguintes que constam no BCC/PE, que preconiza: “utilizem diferentes recursos visuais e gráficos (imagens, fotos, figuras, e outros sinais, como diferentes tipos, tamanhos, cores e formatos das letras) ou sejam diversificações quanto à sua forma de apresentação gráfica (tabelas, gráficos, mapas e outros similares);” (2008, p. 77), bem como é indicado que a apresentação dos textos “traga algum tipo de ilustração ou algum recurso gráfico, caso se trate de textos mais longos, de forma a amenizar o esforço da leitura, principalmente quando se destinam às séries iniciais do Ensino Fundamental” (2008, p. 77). Primeiro ponto a ser questionado: mapa, gráfico e fotos são gêneros ou recursos visuais, como o documento aponta? É um tanto contraditória essa posição, uma vez que o próprio documento declara que segue a noção de gênero textual. Pesa contra a posição do documento os seguintes trabalhos: Dionísio (2013a) e Dionísio (2013b), que demonstram que gráfico, infográfico, tabela, esquema são gêneros. Quanto ao fato do documento apontar que deve haver ilustrações quando o texto for muito longo, indica a visão bastante generalizada na realidade pedagógica, que, sobretudo, nas séries iniciais, as imagens servem como um elemento lúdico necessário ao desenvolvimento “mais leve da aprendizagem”. Ou seja, a verbo-visualidade não é vista como uma possibilidade de apresentação de um ponto de vista, de uma construção de sentido. O BCC/ PE teve um largo impacto nos Parâmetros Curriculares - PE (2012). Isso pode ser constatado pelas inúmeras citações que consta do BCC nos Parâmetros.

Figura 1 - Primeira atividade da proposta de produção do cartaz.



Fonte: Volume 1 da Coleção Veredas da Palavra (2016).

Essa primeira atividade é seguida de uma série de conceitos, que reproduzimos abaixo (Figura 1). Questionamos a necessidade de o aluno dominar alguns desses conceitos. De qualquer forma, coube a essa situação pedagógica fornecer tais conceituações⁵.

Figura 2 – conceitos direcionados aos estudantes na coleção Veredas da Palavra⁶

Conceitos	
Texto	“O Texto é toda e qualquer unidade de sentido, seja ela formada por matéria de expressão verbal (palavras orais ou escritas) seja formada por outras matérias de expressão que não as palavras (imagens, sons, gestos, movimentos, etc.).” (p. 73)
Multimodalidade	“(…) há textos que combinam e articulam várias matérias de expressão, os quais podem receber a denominação de textos verbo-visuais, multimodais. ” (p.73)

⁵ Apontamos esse fato, mas temos ciência de que cabe ao professor usar o livro didático da melhor forma para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem que ele quer empreender, conforme nos indica Frison et al (apud ROJO, 2013): “o professor deve ter competência para superar as limitações próprias dos livros que, por seu caráter genérico, por vezes não podem contextualizar os saberes, assim como não podem ter exercícios específicos para atender às problemáticas locais. É tarefa dos professores complementar, adaptar, dar maior sentido aos bons livros recomendados pelo MEC” (2009, s.p.).

⁶ Estamos indicando que os conceitos são destinados aos estudantes para evidenciar que tais noções não estão no Manual do Professor. Outro fator que deve ser levado em consideração é que todos os grifos que fazem parte desse conceito são ênfases que foram realizadas pelas autoras da coleção.

Discursividade	“Por discursividade compreendem-se as condições concretas em que o gênero é produzido/recebido e circula socialmente (quem; diz o quê; para quem; de que modo; com que intenção ou finalidade; com que efeito; por que meio).” (p. 73)
Inteligibilidade	“Por inteligibilidade compreendem-se as características que tornam o texto compreensível num dado contexto comunicativo.” (p. 73)
Gêneros textuais	“Para interagir socialmente, utilizamos atividades de linguagem variadas, construídas social e historicamente, que se concretizam em gêneros textuais , estruturados de acordo com as situações específicas de comunicação. Cada gênero carrega características estruturais, funcionais e de linguagem próprias que o distinguem de outro gênero textual” (p.73)
Características estruturais	“Por características estruturais compreende-se a forma de composição (estrutura composicional), como as partes que o constituem, a disposição dos elementos, o <i>layout</i> .” (p.73)
Características funcionais	“Já as características funcionais dizem respeito ao objetivo comunicativo que o texto cumpre ao ser veiculado (produzido e recebido) numa situação concreta de comunicação.” (p.73)
Características da linguagem	“As características de linguagem (verbal e/ou não verbal) particularizam o texto quanto ao modo como o tema ou o assunto é abordado nele. Dizem respeito às escolhas que o produtor do texto faz ao estruturá-lo (estilo composicional).” (p.73)
Suporte	“Para se concretizar e circular socialmente, os gêneros necessitam de um suporte , um lugar físico ou virtual onde possam ser fixados e lidos. São exemplos de suporte o jornal, o livro, a revista, o rádio, a televisão, o telefone, e a internet.” (p.74)

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de Hernandes e Martin (2016).

Diante de um conjunto tão grande de conceitos, estabelecido para os alunos, perguntamos até que ponto a coleção não vai estar recorrendo a uma estratégia pedagógica

desnecessária, contraproducente. É necessário, de fato, estabelecer essa terminologia para os alunos ou não seria suficiente que eles entendessem, nos enunciados concretos, como se realizam o estilo, a forma composicional e o conteúdo temático de um gênero? Afinal de contas, qualquer falante de uma língua sabe, por exemplo, quando um texto é inteligível, mesmo que o termo “inteligibilidade” não seja de seu domínio. Pensamos que essa postura do livro reflete um resquício de um tipo de ensino e aprendizagem que pretende “que o aluno saiba o nome que as coisas da língua têm; ou seja, o que centraliza esse ensino é rotular, saber reconhecer e dar nomes às coisas da língua” (ANTUNES, 2003, 87).

Na parte posterior, a seção “Leitura”, há três propostas de leitura do gênero cartaz, conforme é possível constatar nas figuras abaixo.

Figura 3, 4 e 5 - propostas de leitura do gênero cartaz da coleção Veredas da palavra.



Fonte: Volume 1 da Coleção Veredas da palavra (2016).

Do ponto de vista de desenvolvimento de uma preparação para a feitura de uma produção textual, a articulação que a coleção ensinou é muito boa, pois ela não apenas expõe

o aluno a uma série de textos, a partir dos quais é possível apreender possibilidades de construção composicional, estilo e conteúdo temático do gênero a ser produzido, mas também forja um contexto de produção. Contexto de produção que tem de acordo com a proposta os seguintes elementos: 1) finalidade: divulgar um evento ou tema educativo; 2) onde: o espaço escolar; 3) público-alvo: em decorrência do espaço de circulação da produção, o público-alvo é os demais alunos da escola. Nas duas alternativas de proposta de produção está evidente que os alunos devem estar atentos a virtuais problemáticas da realidade escolar ou a algum evento que ocorrerá na escola para que a produção tenha uma efetiva finalidade discursiva.

Há, no entanto, alguns pontos que gostaríamos de discutir, nessa proposta do livro, que, talvez, na tentativa de “não normatizar” o uso dos gêneros, os autores pecam na sistematização da didatização do gênero cartaz. De fato, entendemos que é necessário que, num processo de ensino e aprendizagem de um gênero de natureza verbo-visual haja uma maior sistematização pedagógica de como se pode alcançar um amálgama entre a linguagem verbal e visual, o que é indicado no conceito que o livro faz do gênero cartaz, mas não é explicitado nas atividades que envolvem a proposta de produção. Observemos, primeiramente, o conceito que a coleção estabelece sobre o gênero cartaz.

O cartaz é um gênero que pode informar, instruir, convencer ou sensibilizar os leitores – geralmente um público amplo – a respeito de algum assunto, a depender das intenções de seu autor. Geralmente, esse gênero é constituído de pelo menos dois modos de representação: o visual, que compreende uma ou mais imagens cuidadosamente escolhidas, e o verbal, com um texto curto, escrito em linguagem simples para facilitar uma leitura rápida. Além desses elementos, a disposição espacial (o *layout*) das imagens e das palavras também produz sentido e é um dos primeiros recursos capturados pelo leitor quando da leitura do texto (HERNANDES; MARTIN, 2016, 74).

Como podemos perceber, há uma indicação de que se faz necessário uma determinada disposição espacial entre imagem e palavras. Como se alcança essa “disposição espacial (o *layout*) das imagens e das palavras”? É exatamente nesse ponto que defendemos a importância do uso da Gramática de Design Visual.

A Gramática de Design Visual (GV) e a didatização das imagens

Conforme é indicado por Kress e van Leeuwen (2006), a GV tem por finalidade apontar como se estruturam os modos mais recorrentes como a mídia ocidental usa a linguagem visual na publicidade. Ou seja, os autores indicam a recorrência de procedimentos

linguísticos, e não a normatização do uso da linguagem visual. Na verdade, como bons funcionalistas que são, Kress e van Leeuwen, na construção de seus pressupostos sobre o uso das imagens, vão estar muito atentos ao paradigma gramatical de Halliday:

A gramática é mais do que regras de correção. Ela é um meio de representação, de compartilhamento de experiências... Ela permite aos seres humanos construir um quadro mental da realidade, para dar sentido a suas experiências internas e externas (HALLIDAY, 1985 apud KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 2 – tradução nossa⁷).

Desse modo, as imagens, na GV, são compreendidas como “interpretações de experiências particulares e formas de interações sociais” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Isso resulta que na busca por fazer entender nossas vivências, buscamos emoldurá-las em formas comunicativas já existentes, isto é, quando diante de uma intenção comunicativa, recorreremos a formas imagéticas social e historicamente estabelecidas para dar sentido a nossas pretensões interacionais. Assim, é a partir desses procedimentos de retomadas das maneiras de usar as imagens que os autores estabelecem um panorama teórico-metodológico, que tem nas metafunções da linguística sistêmico-funcional seu ponto de correspondência, conforme fica estabelecida na figura abaixo (Figura 6).

Figura 6 - Correspondências entre as Metafunções de Halliday e Kress e van Leeuwen.

Halliday	Kress e van Leeuwen	
IDEACIONAL	REPRESENTACIONAL	Responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. Indica, em outras palavras, o que nos está sendo mostrado, o que se supõe esteja “ali”, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados.
INTERPESSOAL	INTERATIVA	Responsável pela relação entre os participantes, é analisada dentro da função denominada de função interativa (Kress e van Leeuwen, 2006), onde recursos visuais constroem “a natureza das relações de quem vê e o que é visto”
TEXTUAL	COMPOSICIONAL	Responsável pela estrutura e formato do texto, é realizado na função composicional na proposição para análise de imagens de Kress e van Leeuwen, a se refere aos significados obtidos através da “distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem”

Fonte: Adaptação do autor a partir de Fernandes e Almeida (2008).

⁷ “Grammar goes beyond formal of correctness. It is a means of representing patterns of experience ... It enables human beings to build a mental picture of reality, to make sense of their experience of what goes on around them and inside them” (HALLIDAY5 apud KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

As metafunções elaboradas por Kress e van Leeuwen (ibid) têm por função buscar estabelecer os modos como, sobretudo nos países ocidentais, as imagens têm sido usadas de maneira relativamente padronizada para estabelecer inúmeras pretensões discursivas. De fato, ao contrário do que uma leitura menos profunda por fazer crer, as categorias que os autores constroem para o uso das imagens não têm um viés de “gramática de normativa”, mas, sim, de “gramática de uso”⁸. Ou seja, eles apontam recorrências, ao invés de indicar normas. E tais recorrências estão configuradas no quadro abaixo.

Figura 7 - categorias propostas pela Gramática do Design Visual

METAFUNÇÕES	CATEGORIAS
REPRESENTACIONAL (relação entre participantes da imagem)	Narrativa: ação, reação, verbal e mental Conceitual: classificacional, simbólico, analítico
INTERATIVA (relação entre imagem e observador)	Contato Distância Perspectiva Modalidade
COMPOSICIONAL (relação entre elementos da imagem)	Valor Informativo Enquadramento Saliência

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de Kress e van Leeuwen (2006).

As categorias⁹ elencadas no quadro acima devem ser do domínio do professor, e não do aluno. Defendemos que essas categorias podem ser usadas pelos alunos em suas produções textuais verbo-visuais sem que, necessariamente, eles tenham que saber sua nomenclatura:

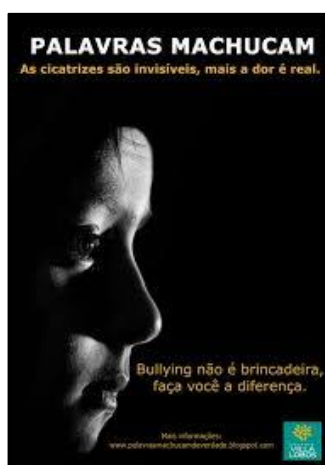
⁸ Esta apropriação que estamos realizando da nomenclatura própria da gramática da linguagem verbal para indicar fenômenos da linguagem visual corresponde ao que os autores fazem ao longo da GV.

⁹ Apenas citamos as categorias que Kress e van Leeuwen desenvolveram na GV, mas não nos detivemos na explicação de cada uma delas, porque o limite de 20 páginas que este nosso trabalho deve ter impossibilita maiores aprofundamentos sobre tais categorias. Contudo, apontamos para quem tem o interesse de maior aprofundamento dos pressupostos da GV e não domina bem o inglês (o trabalho de Kress e van Leeuwen ainda não foi objeto de tradução para nossa língua), pode consultar alguns bons trabalhos que explanam sobre as categorias da GV, que são: todos os artigos contidos em **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog** (2008), **A gramática da imagem como ferramenta na análise crítica de gêneros midiáticos** (2013), **Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual** (2013).

saber o virtual efeito interlocutivo já é suficiente para que o aluno faça uso desses recursos semióticos. Ou seja, o professor faz a exposição, a explicação dos efeitos de sentido dos elementos de um texto sem que para isso seja preciso nomear cada fenômeno.

De fato, ter-se o conhecimento de que colocar uma imagem X, que tem, por exemplo, um participante com um olhar que não é direcionado a lente fotográfica provoca um sentido de alheamento, de distanciamento do participante da imagem pode ser de grande valia para quem produzir uma mensagem de alguém que sofre, como é demonstrado no cartaz abaixo.

Figura 8 - Exemplo de uso das categorias da GV na prática pedagógica.



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

O cartaz acima pode ser, pedagogicamente, usado como exemplo de várias categorias da GV, as quais são: 1) a relação entre o olhar do participante e a pessoa que tira a foto; 2) o porquê dessa foto ser em plano fechado; 3) o ângulo que a foto foi tirada, isto é, o ângulo frontal; 4) o valor da informação, ou seja, o que está escrito na parte de cima e o que está escrito na parte de baixo, que não é algo aleatoriamente feita. Ou seja, há uma série de fatores que presidem a elaboração do cartaz acima que os alunos devem entender para, se quiserem, poderem usar na elaboração de seus cartazes. Fato, também, a ser observado é que a GV está sendo usada para o estudo de produções de imagens em movimento, como nos é apontado por Ouverney (2008)¹⁰. Dessa forma, algumas categorias da GV podem ser usadas pedagógicas para outras finalidades de produção textual que vão para além da feitura de cartaz.

¹⁰ A autora neste trabalho analisa dois comerciais para investigar se, em comerciais de cerveja, a mulher também é tratada como produto. Para fazer a análise do plano não verbal, a autora usa as categorias advindas das noções de imagens em movimento de Iadema (Enquadramento, Fotografia,

De fato, não dá para esperar que os alunos sejam capazes de fazerem uma autoavaliação se eles próprios não têm os parâmetros exatos para fazerem essa autoavaliação. Assim, a etapa que se configura na seção “Roteiro de Avaliação”, que é imprescindível que exista numa proposta de produção textual, fica sem sentido diante de solicitações como as seguintes:

“1. O tema do cartaz fica claro para o leitor?

2. Há, no cartaz, uma complementaridade entre imagem e os elementos verbais?

3. O texto verbal é curto e direto no que quer transmitir?

4. Há uso de recursos expressivos visuais e/ou lingüísticos para tornar o cartaz mais atraente ao leitor e sua mensagem mais marcante?

5. Houve uso intencional de formatos, tamanho e cores de letras na produção do cartaz?” (HERNANDES; MARTIN, 2016, p. 80).

Enfim, se não é dado ao aluno parâmetros de como são as escolhas verbo-visuais de um produtor de cartaz, como ele, o aluno, seria capaz de usar “recursos expressivos visuais e/ou lingüísticos para tornar o cartaz mais atraente para o leitor”? Acreditamos que na busca por não tomar o caminho da “normatização do ensino dos gêneros”, a coleção cai em um caminho contrário, qual seja: a negação de fatores fundamentais para efetiva construção do conhecimento acerca da relação entre forma composicional, estilo e conteúdo temático dos gênero do cartaz, e quiçá dos demais gêneros verbo-visuais. Verbo-visualidade e visualidade que só a bem pouco tempo (em comparação a longa tradição grafocêntrica da escola) penetraram a ambiência escolar e que não podem ser vistas como algo secundário no plano pedagógico do ensino e aprendizagem da língua, pois é por intermédio dessa forma de linguagem que, algumas vezes, se tenta “vender, manipular, banalizar e reproduzir o pior que a sociedade tem a oferecer” (2005, p. 50).

Considerações finais

A Coleção *Veredas da palavra* é um exemplo de que a prática pedagógica do ensino do português, por intermédio dos livros didáticos, tem buscado contemplar as múltiplas linguagens pelas quais a sociedade hodierna tem se constituído. Ou seja, a verbo-visualidade passou a fazer parte das atividades de ensino de nossa língua materna.

Cena, Sequência, Estágio genérico, O trabalho como um todo) para, só depois, aplicar as categorias oriundas da GV, que elencamos acima.

Ao mesmo tempo, podemos verificar que, na proposta de produção textual analisada, incorre-se na omissão de uma sistematização da especificidade da relação entre as linguagens verbal e visual. Sistematização que não deve funcionar, nessa nem em qualquer outra, como um processo de “normatização”, mas, sim, como uma indicação de que é possível mediar apontando possibilidades, e não simplesmente requerendo do aluno que ele, por si só, tire conclusões, trace caminhos a ser seguidos na execução de atividades pedagógicas.

É evidente que para o professor cumprir seu papel de mediador, faz-se necessário que também ele tenha uma formação consolidada frente às noções da GV, o que é pouco provável. Afinal, também eles, os professores, foram, *em geral*, apenas formados na gramática grafocêntrica, e, portanto, não são, *frequentemente*, capazes de ler o mundo pela gramática da visualidade.

Referências

ALMEIDA, Danielle Barbosa de. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. (Org.). **Perspectivas em Análise Visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Rojane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

BAZERMAN, Charles. A vida do gênero, a vida na sala de aula. In: HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONISIO, Paiva Angela (Orgs.). **Gênero, agência e escrita**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

BUNZEN, Clecio. O ensino de gêneros em três tradições; implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: COUVRE ET AL. **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso. Disponível em: http://www.academia.edu/14777043/O_ensino_de_g%C3%AAneros_em_tr%C3%AAs_tradi%C3%A7%C3%B5es_implica%C3%A7%C3%B5es_para_o_ensino-aprendizagem_de_l%C3%ADngua_materna. Acesso em: 05 ago. 2018.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. Uma análise de concepções e conceitos: linguagem, língua, sentido, significação, gênero e texto. In: SOUZA, Maria Ester Vieira de; VILAR, Socorro de Fátima P. (Orgs.). **Parâmetros Curriculares: Ensino Médio**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2004, p. 27-47.

DIONÍSIO, Angela Paiva (Org.). **Verbetes enciclopédicos: Tabela e esquema**. Recife: Pipa comunicações, 2013a.

_____. (Org.). **Verbetes enciclopédicos: Gráfico e infográfico**. Recife: Pipa comunicações, 2013b.

DONDIS, Donis A.. **Sintaxe da língua visual**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. Volishinov: um coração humboldtiano?. In: _____; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Orgs.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006. p.125- 132.

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

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2017.

HENDGES, Graciela Rabuske; NASCIMENTO, Roseli Gonçalves de; MARQUES, Pâmela Mariel. A gramática da imagem como ferramenta na análise crítica de gêneros midiáticos. In: SEIXAS, Lia; PINHEIRO, Najara Ferrari. **Gêneros: um diálogo entre comunicação e lingüística**. Florianópolis: Insular, 2013.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a escrever?**. CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo van. **Reading Images: the grammar of visual design**. 2ª ed. NY: Routledge, 2006.

HERNANDES, Roberta; MARTIN, Vima Lia. **Veredas da palavra**, v. 1. São Paulo: Ática, 2016.

LUNA, Tatiana Simões; MARCUSCHI, Beth. Letramentos literários: o que se avalia no Exame Nacional do Ensino Médio? **Educação em Revista**, v. 31, 2015, p. 195-224.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. IN: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.). **Coleção Explorando o ensino: língua portuguesa**. Volume 19. Ensino Fundamental. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MEC/INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio: fundamentação teórico-metodológica do ENEM**. Brasília 2005.

_____. ENEM 1999: Prova de linguagens, códigos e suas tecnologias. Disponível: <https://screenshots.firefox.com/vBXIRWC5YAY3f4d1/download.inep.gov.br>. Acesso em: 16 jul. 2018.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Orgs.). **Diversidade Textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). 3ª ed. **Introdução à lingüística**: fundamentos epistemológicos, volume 3. São Paulo: Cortez, 2007.

OUPERNEY, Jamille Rebouças. A mulher retratada em comerciais de cerveja: venda de mulheres ou de bebidas?. In: ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de (Org.). **Perspectivas em Análise Visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. p. 45- 61.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco**: língua portuguesa/Secretaria de Educação. Recife: SE, 2008.

PERNAMBUCO; UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO/PE. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco**: língua portuguesa – Fundamental e Médio. Recife: SEDUC – ANDIME/PE, 2012. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/lingua_portuguesa_ef_em.pdf. Acesso em: 29 jul. 2018.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA, Luiz Paulo da Moitta (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo, Melhoramentos, 2012.

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