



Especialização em Alfabetização e Multiletramento

Letramentos, gêneros discursivos e práticas sociais

Júlio César Araújo
Lorena da Silva Rodrigues



Especialização em
Alfabetização e
Multiletramento



Especialização em
Tecnologias Digitais
na Educação Básica



Especialização
em EaD



Especialização
em Gestão
Pedagógica



Especialização
em Língua
Inglesa



Especialização
em Educação Física
na Educação Básica



Especialização
em
Audiodescrição



Especialização
em Legendagem



Especialização
em Artes



Especialização em Alfabetização e Multiletramentos

Letramentos, gêneros discursivos e práticas sociais

Júlio César Araújo
Lorena da Silva Rodrigues

2ª edição
Revista e Atualizada
Fortaleza - Ceará



2025



Especialização
em EaD



Especialização
em Gestão
Pedagógica



Especialização
em Língua
Inglesa



Especialização
em Educação Física
na Educação Básica



Especialização
em
Audiodescrição



Especialização
em Legendagem



Especialização
em Artes

Letramentos, gêneros discursivos e práticas sociais
©2025 Copyright by Autores/Organizadores

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva do autor. O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos ao autor. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

Presidenta da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Camilo Sobreira de Santana

Presidente da CAPES
Denise Pires de Carvalho

Diretor de Educação a Distância da CAPES
Suzana dos Santos Gomes

Governador do Estado do Ceará
Elmano de Freitas da Costa

Reitor da Universidade Estadual do Ceará
Hidelbrando dos Santos Soares

Vice-Reitor
Dárcio Italo Alves Teixeira

Pró-Reitora de Pós-Graduação
Ana Paula Ribeiro Rodrigues

Coordenador da SATE e UAB/UECE
Francisco Fábio Castelo Branco

Coordenadora Adjunta UAB/UECE
Eloísa Maia Vidal

Direção do CED
Isabel Maria Sabino de Farias

Editora da EdUECE
Cludene de Oliveira Aragão

Coordenação Editorial
Eloísa Maia Vidal

Assistente Editorial
Nayana Pessoa

Projeto Gráfico e Capa
Roberto Santos

Revisão Textual
Eleonora Lucas

Diagramador
Francisco Saraiva

Conselho Editorial

Ana Carolina Costa Pereira

Ana Cristina de Moraes

André Lima Sousa

Antonio Rodrigues Ferreira Junior

Daniele Alves Ferreira

Fagner Cavalcante Patrocínio dos Santos

Germana Costa Paixão

Heraldo Simões Ferreira

Jamili Silva Fialho

Lia Pinheiro Barbosa

Maria do Socorro Pinheiro

Paula Bittencourt Vago

Paula Fabricia Brandão Aguiar Mesquita

Sandra Maria Gadelha de Carvalho

Sarah Maria Forte Diogo

Vicente Thiago Freire Brazil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Araújo, Júlio César

Letramentos, gêneros discursivos e práticas sociais [livro eletrônico] / Júlio César Araújo, Lorena da Silva Rodrigues. -- 2. ed. -- Fortaleza, CE : Editora da UECE, 2025.
ePDF

ISBN 978-65-83910-35-6

1. Aprendizagem - Aspectos sociais 2. Gêneros - Estudos 3. Leitura e escrita 4. Letramento - Aspectos sociais 5. Prática pedagógica 6. Retextualização
I. Rodrigues, Lorena da Silva. II. Título.

25-287060

CDD-371.3

Índices para catálogo sistemático:

1. Prática pedagógica : Educação 371.3

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Todos os direitos reservados

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893

www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



Sumário

Capítulo 1 – Gêneros discursivos.....	9
1.O que são gêneros?.....	11
1.1. Alguns conceitos	15
1.2. A contribuição de Bakhtin	16
1.3. Tipos e sequências textuais	17
1.4. Gêneros discursivos, práticas sociais e ensino	26
Capítulo 2 – Gêneros multimodais: teoria e gêneros da mídia impressa.....	33
1.A teoria multimodal e multiletramentos	35
1.1. Apresentando a teoria.....	35
2.A base linguística da multimodalidade	38
3.Gêneros multimodais impressos	42
3.1. Cultura de papel	42
3.2. Gêneros da mídia impressa	44
Capítulo 3 – Gêneros digitais	53
1.Elementos multimodais na hipertextualidade	55
2.Explorando os gêneros digitais.....	59
2.1. Homepages	59
2.2. Notícia digital	61
2.3. Meme	61
3.Multimodalidade, letramento digital e ensino	63
3.1. Letramento multimodal	65
Capítulo 4 – Retextualização	71
1.Da oralidade à escrita: desfazendo o mito	73
2.A Retextualização	77
2.1. Operação 1 – Estratégia de eliminação	79
2.2. Operação 2 – Estratégia de inserção	79
2.3. Operação 3 – Estratégia de eliminação para uma condensação linguística	80
2.4. Operação 4 – Estratégia de inserção	80
2.5. Operação 5 – Estratégia de reformulação	80
2.6. Operação 6 – Estratégia de reconstrução em função da norma escrita.....	81

2.7. Operação 7 – Estratégia de substituição visando uma maior formalidade	81
2.8. Operação 8 – Estratégia de estruturação argumentativa.	81
2.9. Operação 9 – Estratégia de condensação.	81
3.A atividade de retextualização e o ensino de Língua Portuguesa.....	82

Apresentação

Este livro, produzido para disciplina intitulada Multiletramentos, gêneros discursivos e práticas sociais que compõe a grade curricular do Curso de Especialização em Alfabetização e Multiletramentos, tem como objetivo discutir o aparato teórico-metodológico para o tratamento dos gêneros discursivos no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita nas escolas, por meio de multiletramentos que permeiam as nossas práticas sociais. Pensando nisso, dividimos este volume em quatro capítulos, cujos temas centrais são: Gêneros discursivos; Gêneros multimodais da mídia impressa; Gêneros multimodais digitais e Retextualização.

O primeiro capítulo, intitulado Gêneros Discursivos, traz à baila o conceito de gêneros pautado na teoria proposta por Bakhtin (1992), definindo-os como “tipos relativamente estáveis de enunciados” estruturados a partir de aspectos temáticos, de estilo e construções composticionais. Os conceitos apresentados ao longo do capítulo são de suma importância para que o professor alfabetizador e o de língua portuguesa dos demais anos de escolarização compreendam a base teórica dos Parâmetros Curriculares Nacionais que norteiam o ensino de língua materna nas escolas brasileiras.

No capítulo 2, Gêneros multimodais: teoria e gêneros da mídia impressa, apresentamos a Teoria Multimodal para introduzir o leitor ao conceito de multiletramentos, o qual aponta não apenas para a multiplicidade cultural do ser humano, mas também para a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ele informa-se e comunica-se (ROJO, 2012). Destacamos, em primeiro momento, a multimodalidade nos gêneros discursivos da mídia impressa e sua importância no cotidiano escolar e nas demais práticas sociais.

Em seguida, no capítulo três, denominado Gêneros multimodais: gêneros digitais, damos continuidade ao estudo da multimodalidade, ampliando-o à hipertextualidade. Como veremos, elementos multimodais são extremamente recorrentes nesses gêneros por conta da natureza do ambiente onde eles se materializam e, na hipermodernidade, o conceito de multiletramento digital (MARCUSCHI, 2000) passa a conceber o ensino de leitura e de escrita considerando o hipertexto, cujas marcas constitutivas são a incompletude, a fragmentação e a colaboração.

Por fim, no quarto capítulo, intitulado Retextualização, estudamos a relação entre oralidade e multiletramento, em substituição à dicotomia fala x es-

crita. O texto traz para o professor sugestões de atividades que compreendem a língua como um continuum em que as relações oral/escrito e formal/informal são modos de representação cognitiva e social de práticas sociais específicas.

A reflexão sobre os conteúdos desta disciplina poderá proporcionar um enriquecimento teórico que poderá vir a ser norteador de nossas práticas em sala de aula. Desejamos a todos um excelente aproveitamento!

Os autores

1

Capítulo

Gêneros Discursivos

Objetivos

- Entender o conceito de gêneros discursivos, a partir de Bakhtin (1992).
- Reconhecer as formas de organização das informações do texto, também conhecidas como sequências ou tipos textuais.
- Relacionar os conceitos apresentados às diversas práticas sociais, destacando-se o ensino de língua portuguesa.

1. O que são gêneros?!

Mas, afinal, o que são gêneros?! Para responder a essa pergunta, vamos observar as ilustrações a seguir. Façamos o seguinte: observe as imagens abaixo, um de cada vez, considerando com atenção cada uma das ilustrações. Aprecie a imagem por 5 segundos e responda em voz alta a seguinte indagação “o que é isto?”, de acordo com o que é visto.

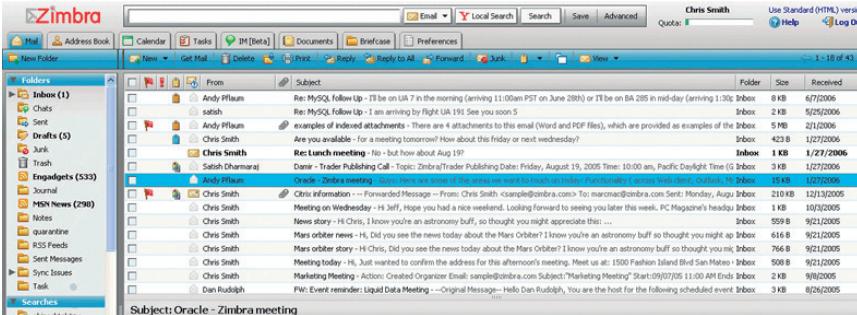


Fonte: <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>



Fonte: <http://goo.gl/SA11Q>

Fonte: <http://goo.gl/6fFxQ>



The screenshot shows the Zimbra Mail interface. The top navigation bar includes links for Mail, Address Book, Calendar, Tasks, IM (Beta), Documents, Briefcase, and Preferences. The main window displays an inbox with 43 messages. A search bar at the top of the inbox area contains the text "Subject: Oracle - Zimbra meeting". The inbox list shows messages from various senders, including Andy Pflaum, Chris Smith, and Dan Rudolph, with subject lines like "Re: MySQL Follow Up - IT'll be on UA 7 in the morning (arriving 11:00am PST on June 28th)" and "Oracle - Oracle meeting". The interface includes a sidebar with sections for Folders (Inbox, Chats, Sent, Drafts, Junk, Trash, Engadgets, Journal, MSN News, RSS Feeds, quarantine, Sync Issues, Task), Searches (abrahstholz, adda, Amendment, Andy P, Andy/Sent/Amendment, bellouth, External, July Mail, mail), and a calendar for January 2008. The bottom of the screen shows the status bar with the date "January 2008" and the time "9:05 AM".

Fonte: <http://goo.gl/2fi8E>



Fonte: <http://goo.gl/NbvW8>

Medicamento Anvisa®

Paracetamol

APRESENTAÇÕES

Comprimidos revestidos de

- 500 mg em embalagem com 20 ou 200 comprimidos.
- 750 mg em embalagens com 20 ou 200 comprimidos.

USO ORAL

USO ADULTO ACIMA DE 12 ANOS

COMPOSIÇÃO

MedicamentoAnvisa® 500 mg:

Cada comprimido revestido contém 500 mg de paracetamol.

Excipientes: ácido esteárico, amido pré-gelatinizado, hipromelose, macrogol e povidona...

MedicamentoAnvisa ® 750 mg:

Cada comprimido revestido contém 750 mg de paracetamol.

Excipientes: ácido esteárico, amido pré-gelatinizado, hipromelose, macrogol e povidona.

1. PARA QUÊ ESTE MEDICAMENTO É INDICADO?

MedicamentoAnvisa® é indicado para o tratamento de febre e de dores leves a moderadas, de adultos, tais como: dores associadas a gripes e resfriados comuns, dor de cabeça, dor de dente, dor nas costas, dores associadas a artrites e cólicas menstruais.

2. COMO ESTE MEDICAMENTO FUNCIONA?

MedicamentoAnvisa® reduz a febre atuando no centro regulador da temperatura no Sistema Nervoso Central (SNC) e diminui a sensibilidade para a dor. Seu efeito tem inicio 15 a 30 minutos após a administração oral e permanece por um período de 4 a 6 horas.

Fonte: <https://noticias.uol.com.br/ultnot/cienciaesaude/ultnot/2009/09/09/ult4477u2022.jhtm>

OPOVO online ≡

Notícias

BANDEIRA AMARELA

Conta de luz vai ficar mais barata em novembro, diz Aneel



AMC

Viaduto da Aguanambi será interditado neste sábado



APLICATIVO DE TRANSPORTE

Usuários da 99Pop terão desconto de 50% no dia eleições na Grande Fortaleza

Fonte: <https://www.opovo.com.br/jornal/>



Fonte: <http://goo.gl/Li07g>

Para refletir

Como você se saiu? Você conseguiu identificar todas as ilustrações sem maiores dificuldades? O que faz isso ser possível? Que características/traços/aspectos de cada ilustração possibilitam que você consiga realizar essa identificação?

Para Bakhtin (1992), a resposta a essas indagações estaria no fato de que, para que possamos ter ordem e estabilidade nas relações dentro da nossa sociedade, apropriamo-nos de uma forma particular para realizar as nossas interações. Essa forma particular é resultante de um processo cultural e histórico, apresentando-se expressiva e repetitiva, e constitui os gêneros discursivos.

1.1. Alguns conceitos

Ao estudar a linguagem, alguns dos questionamentos que surgem são: como ela se dá no meio social? Como organizamos nossa forma de dizer o que queremos? E como essa mensagem é reconhecida pelos que nos rodeiam? Foram reflexões dessa natureza que deram origem à concepção que hoje adotamos para os gêneros discursivos.

Quando falamos de gêneros, a primeira ideia que nos vem, provavelmente, pode ser a clássica tríade que estudamos nas aulas de redação, composta por narração, descrição e dissertação. Essas três categorias que aprendemos na escola, atualmente, são compreendidas como modalidades de organização das informações no texto e recebem o nome de tipos ou sequências textuais. Além de narrativa, descritiva e dissertativa (que passou a ser chamada de argumentativa), há também as sequências de natureza expositiva e conversacional (ADAM, 1987) e, há ainda autores que indicam a existência da sequência injuntiva. As sequências textuais e seus desdobramentos serão objeto do próximo tópico desta aula.

O importante agora é compreendermos que gêneros são constituídos por sequências e não definidos por elas. São reconhecidos pelos usuários como objetos de interação comunicacional, nomeados e propagados. Para cada situação, fazemos uso de um gênero discursivo que melhor se encaixa. Nessa perspectiva, utilizamos a propaganda, a notícia, a receita culinária, bula de remédio, ofícios, cartas e diversos outros modelos, que estão à nossa disposição e que escolhemos de acordo com o propósito que temos em mente ao comunicar e com os interlocutores que pretendemos atingir.

A concepção de gênero discursivo é de suma importância para o ensino da língua portuguesa, principalmente depois de 1997, quando foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs), que norteiam os objetivos do ensino de língua portuguesa e demais disciplinas, para os níveis fundamental e médio.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

A adoção dos gêneros discursivos pelos PCNs teve como objetivo ensinar a língua portuguesa por uma perspectiva produtiva, trazendo para a sala de aula situações reais de comunicação, da maneira como acontecem na

sociedade, no dia-a-dia, para assim, munir os alunos dos aparatos teóricos e empíricos necessários para que se tornem usuários proficientes da língua e de seus modelos. Você pode inclusive perguntar-se: E o que isso significa? Ser um usuário proficiente da língua implica saber comunicar-se de maneira eficaz, conhecer os recursos que lhe estão à disposição, escolher o gênero adequado à situação, reconhecer sua estrutura e seu propósito de acordo com o contexto em que se encontra.

1.2. A contribuição de Bakhtin

Quando o assunto é gêneros discursivos, o nome mais citado é o do filósofo russo Mikail Bakhtin. Embora tenha dedicado grande parte de seus trabalhos à literatura, Bakhtin deixou uma grande contribuição para os estudos da linguagem ao refletir sobre os gêneros do discurso, em seu livro *Estética da Criação Verbal*, de 1992.

Bakhtin define gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, admitindo que, embora existam aqueles mais ‘padronizados e esteriotipados’ há também gêneros dotados de maior flexibilidade, ‘mais maleáveis, plásticos e criativos’. O autor afirma ainda existirem os gêneros primários e os secundários. Primários seriam os gêneros constituídos em circunstâncias de comunicação verbal espontânea, como, por exemplo, a carta e a conversa cotidiana. Os gêneros secundários, por sua vez, apareceriam em circunstâncias de comunicação mais complexa, principalmente na modalidade escrita, como, por exemplo, o romance.

Bakhtin aponta ainda três aspectos em torno dos quais os gêneros são estruturados:

- Seleção de temas (conteúdo)
- Escolha de recursos linguísticos (estilo)
- Formas de organização textual (construção composicional)

Suas ideias são de crucial importância para o estudo dos gêneros, pois vem inspirando e norteando os estudos mais recentes nessa área, além disso, é no discurso deste autor que os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) buscam fundamentação para suas orientações acerca do ensino de língua portuguesa, conforme veremos a diante.

Para refletir

Leia a seguinte definição de gêneros:

“[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social [...] mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas [...]” (MARCUSCHI, 2005)

1. Tendo em mente essa reflexão, discuta as questões:

- a) Quais os gêneros discursivos mais próximos e quais os gêneros discursivos mais distantes de nós no nosso dia a dia?
- b) Que gêneros praticamos? Quais lemos e quais escrevemos?
- c) E os nossos alunos? Com quais gêneros discursivos eles mais têm contato?
- d) E quais são os mais praticados na escola, trabalhados em sala de aula, tanto para o ensino da leitura como para o ensino da escrita?

1.3. Tipos e sequências textuais

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Usamos a expressão gênero discursivo como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros discursivos seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

Os tipos textuais apresentam as seguintes características:

- Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;
- Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;

- Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;
- Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.

a) Reconhecendo as sequências textuais

Bronckart (1999) afirma que a sequencialização de um texto pode ser organizada de até 6 formas distintas: narrativa, argumentativa, explicativa, injuntiva, descritiva e dialogal (embora aqui consideremos a sequência dialogal como um recurso da narrativa). As sequências são compostas por fases, que Bronckart chama de macroproposições, e caracterizam-se por escolhas que norteiam sua organização. Ou seja, temos um plano de dizer e escolhemos um conjunto de macroproposições para atingir o nosso objetivo.

Sequência narrativa

A sequência narrativa constitui-se das seguintes macroproposições ou fases:

- Situação inicial: estado inicial ou de equilíbrio no qual se introduz uma perturbação.
- Complicação: momento de perturbação e de criação de tensão.
- Ações (para o clímax): encadeamento de acontecimentos que aumentam a tensão.
- Resolução: redução efetiva da tensão para o desencadeamento.
- Situação final: novo estado de equilíbrio.
- Avaliação: comentário relativo ao desenrolar da história.
- Moral: explicitação da significação global atribuída à história.

Essas fases nem sempre aparecem no texto, de maneira linear, podendo, inclusive, ocorrer a ausência de algumas delas. Confira no exemplo abaixo, as fases que compõem a sequência narrativa selecionada.

Exemplo 1

O Corvo e a Raposa

Um corvo, empoleirado sobre uma árvore, segurava em seu bico um queijo. (situação inicial) Uma raposa, atraída pelo cheiro, dirigiu-lhe mais ou menos as seguintes palavras:

– Olá, doutor corvo! Como o senhor é lindo, como o senhor me parece belo! Sem mentira, se sua voz se assemelha a sua plumagem, então o senhor é a fênix dos habitantes destes bosques. (complicação)

Diante dessas palavras, o corvo, não cabendo em si de contente, para mostrar sua bela voz, abriu um grande bico e deixou cair sua presa. (ações) A raposa apoderou-se dela e disse:

– Meu caro senhor, aprenda que todo bajulador vive às custas de quem lhe dá ouvidos. Esta lição vale, sem dúvida, um queijo. (resolução)

O corvo envergonhado e confuso, jurou, um pouco tarde é verdade, que não cairia mais nessa. (situação final)

Disponível em: <<http://albertofedel.blogspot.com/2009/06/texto-comentado-iii.html>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

A fábula conta a história de um corvo que perdeu sua presa por conta de sua imensa vaidade. Apresenta as fases da situação inicial, da complicação, das ações, da resolução e da situação final. Não se observam a avaliação e a moral, pois, conforme dissemos anteriormente, as sequências podem aparecer compostas apenas de parte de suas macroproposições.

Para refletir

A raposa e as uvas

Uma raposa que vinha pela estrada encontrou uma parreira com uvas madurinhas. Passou horas pulando, tentando pegá-las, mas sem sucesso algum... Saiu murmurando, dizendo que não as queria mesmo, porque estavam verdes. Quando já estava indo, um pouco mais à frente, escutou um barulho como se alguma coisa tivesse caído no chão... Voltou correndo pensando serem as uvas, mas, quando chegou lá, para sua decepção, era apenas uma folha que havia caído da parreira. A raposa, decepcionada, virou as costas e foi-se embora. Quem desdenha quer comprar.

Disponível em: <www.wikipedia.com.br>

Após a leitura da fábula de Esopo, identifique as fases da sequência narrativa presentes no texto.

Sequência Argumentativa

As sequências narrativa e argumentativa possuem fases distintas, fato causado pelas diferentes finalidades que cada uma delas comporta. A sequência narrativa tem o propósito de relatar um acontecimento, enquanto a sequência argumentativa tem por intuito defender um ponto de vista, uma tese, através da apresentação gradativa de argumentos que a sustentem. As fases da sequência argumentativa são:

- Tese inicial: contextualização ou inserção da orientação argumentativa, propondo uma constatação de partida.

- Argumentos: dados que orientam para uma conclusão provável.
- Contra-argumentos: dados que se opõem a uma argumentação.
- Conclusão: nova tese - em função dos efeitos dos argumentos e contra-argumentos.

O exemplo 2 apresenta a constituição desta sequência.

Exemplo 2

Azul da Cor do Mar – Tim Maia
Ah!
Se o mundo inteiro
Me pudesse ouvir
Tenho muito prá contar
Dizer que aprendi... (tese inicial)
E na vida a gente
Tem que entender
Que um nasce prá sofrer
Enquanto o outro ri.. (argumentos)
Mas quem sofre
Sempre tem que procurar
Pelo menos vir achar
Razão para viver...
Ver na vida algum motivo
Prá sonhar
Ter um sonho todo azul
Azul da cor do mar...
Mas quem sofre
Sempre tem que procurar
Pelo menos vir achar
Razão para viver... (contra-argumentos)
Ver na vida algum motivo
Prá sonhar
Ter um sonho todo azul
Azul da cor do mar... (conclusão)
(Disponível em: <http://letras.ms/Ciz>)

Na letra da música acima, a tese inicial expressa a intenção do autor de explicitar as experiências aprendidas ao longo da vida. Para sustentar sua tese, ele apresenta desventuras enfrentadas, compartilhando-as com o leitor. Em seguida, ele refuta o argumento inicial, contra-argumentando que, apesar das desventuras encontradas, faz-se necessário buscar algo mais. Ao final da exposição dos argumentos o autor da música revela a nova tese, conclamando o ouvinte/leitor a ter um sonho, para assim vencer os obstáculos que a vida apresenta.

Para refletir

A composição Brasil, de Cazuza, pode ser classificada como um texto composto por sequências argumentativas. Identifique as fases ou macroproposições da sequência argumentativa, na canção citada.

Brasil - Cazuza

Não me convidaram
Pra esta festa pobre
Que os homens armaram
Pra me convencer
A pagar sem ver
Toda essa droga
Que já vem malhada
Antes de eu nascer...

Não me ofereceram
Nem um cigarro
Fiquei na porta
Estacionando os carros
Não me elegeram
Chefe de nada
O meu cartão de crédito
É uma navalha...

Brasil!
Mostra tua cara
Quero ver quem paga
Pra gente ficar assim

Brasil!
Qual é o teu negócio?
O nome do teu sócio?
Confia em mim...

Não me convidaram
Pra essa festa pobre
Que os homens armaram
Pra me convencer
A pagar sem ver
Toda essa droga
Que já vem malhada
Antes de eu nascer...

Não me sortearam
A garota do Fantástico
Não me subornaram
Será que é o meu fim?
Ver TV a cores
Na taba de um índio
Programada
Prá só dizer "sim, sim"

Brasil!

Mostra a tua cara
Quero ver quem paga
Pra gente ficar assim
Brasil!
Qual é o teu negócio?
O nome do teu sócio?
Confia em mim...

Grande pátria
Desimportante
Em nenhum instante
Eu vou te trair
Não, não vou te trair..

(Disponível em: <http://letras.ms/1ss>)

Sequência Explicativa

A sequência explicativa, diferentemente da narrativa e argumentativa, tem por intuito responder a um questionamento, que pode ser 'por que?', 'como?', 'o quê?', 'para quê?', tencionando informar a respeito de algo. Suas fases são:

- Constatação inicial: afirmação que se apresenta como incontestável.
- Problematização: questionamento (por quê, como, o quê, para quê) da afirmação inicial.
- Resolução: resposta(s) ao questionamento proposto.
- Conclusão/avaliação: expansão da constatação inicial.

O texto a seguir traz um exemplo desta sequência:

Exemplo 3

O que é Twitter?

Twitter é uma rede social e servidor para microblogging, que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos (em textos de até 140 caracteres, conhecidos como "tweets"), por meio do website do serviço, por SMS e por softwares específicos de gerenciamento. (constatação inicial) As atualizações são exibidas no perfil de um usuário em tempo real e também enviadas a outros usuários seguidores que tenham assinado para recebê-las. As atualizações de um perfil ocorrem através por meio de site do Twitter, por RSS, por SMS ou programa especializado para gerenciamento. (problematização) O serviço é gratuito pela internet, entretanto, usando o recurso de SMS pode ocorrer a cobrança pela operadora telefônica. (resolução) Desde sua criação em 2006 por Jack Dorsey, o Twitter ganhou extensa notabilidade e popularidade por todo mundo. Algumas vezes é descrito como o "SMS da Internet". (conclusão – avaliação)

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Twitter>

No exemplo acima, temos como constatação inicial a definição do que é o Twitter, para, em seguida, descobrimos como ele funciona e o porquê de sua existência, sua função primordial. Em seguida, nos é exposto como funcionam as atualizações do site, que, conforme vimos, ocorrem via SMS. Em seguida, a resolução para essa problematização nos mostra que o serviço é gratuito. E, por fim, temos a expansão do conceito inicial, ao descobrirmos que o Twitter é descrito como o SMS da internet.

Para refletir

Agora é sua vez! Analise o texto abaixo, identificando em sua estrutura as fases da sequência explicativa.

O que é Facebook?

Facebook é uma rede social lançada em 4 de fevereiro de 2004. Foi fundado por Mark Zuckerberg, um ex-estudante de Harvard. Inicialmente, a adesão ao Facebook era restrita apenas aos estudantes da Universidade Harvard. Ela foi expandida ao Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), à Universidade de Boston, ao Boston College e a todas as escolas Ivy League dentro de dois meses. Muitas universidades individuais foram adicionadas no ano seguinte. Eventualmente, pessoas com endereços de e-mail de universidades (por exemplo, .edu, .ac.uk) ao redor do mundo eram eleitas para ingressar na rede. Em 27 de fevereiro de 2006, o Facebook passou a aceitar também estudantes secundaristas e algumas empresas. Desde 11 de setembro de 2006, apenas usuários com 13 anos de idade ou mais podem ingressar. Os usuários podem se juntar em uma ou mais redes, como um colégio, um local de trabalho ou uma região geográfica.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook>

Sequência Injuntiva

A sequência injuntiva, por sua vez, traz uma graduação de ações que culminam em um resultado desejado pelo autor do texto em função do destinatário. Em geral, a sequência injuntiva apresenta abundância de verbos no imperativo e no infinitivo. Sua principal finalidade é orientar, dar ordens, instruir, aconselhar. O exemplo 4 traz uma amostra desta sequência.

Exemplo 4

Dicas gerais para um bom Origami

Antes de começar a dobrar os papéis leia algumas dicas que facilitarão o seu trabalho:

- Faça as dobras em uma superfície lisa, plana, sólida e bem iluminada;
- Utilize papel fino se for iniciante nessa arte ou se for fazer um modelo com muitas dobras;
- Evite usar papéis caros no começo se ainda for iniciante;
- Mantenha as mãos limpas para não sujar o seu origami;
- Antes de começar a dobrar, veja se conhece todos os símbolos das instruções, se não conhecer algum, aprenda antes;

- Siga corretamente as medidas sempre que elas existirem;
- Acentue os vincos das dobras passando a unha sobre elas;
- Siga o passo-a-passo à risca;
- Não tenha pressa para terminar, a paciência é muito importante para fazer um origami, principalmente se essa for a sua primeira vez;
- Caso se perca na ordem das instruções, não se desespere! Compare o que fez com a figura do diagrama ou do vídeo, se necessário, recomece;
- Pratique várias vezes o mesmo modelo. Não se esqueça de que a prática é o que leva à perfeição;
- Você pode usar aqueles inúmeros papéis que recebe na rua para praticar;
- Se estiver cansado ou não conseguir seguir o passo-a-passo, faça uma pausa, não tente fazer por teimosia.

Disponível em: <http://www.comofazerorigami.com.br/>

Note que no texto acima não há a graduação de fases distintas, mas sim a sucessão de instruções características dessa forma de organização textual. O propósito final do texto, de instruir os leitores sobre como fazer um bom origami, é alcançado através das injunções expostas.

Para refletir

Elabore um texto composto por sequências injuntivas, com a finalidade de orientar o leitor leigo na utilização deste sistema a acessar a página da nossa disciplina (Multiletramentos, gêneros discursivos e práticas sociais) na plataforma Moodle.

Sequência Descritiva

A sequência descritiva objetiva descrever, caracterizar objetos ou pessoas, de modo direto ou indireto. Em sua composição observamos a ausência de ações e o predomínio de formas nominais e adjetivos. As fases da sequência descritiva são:

- Ancoragem: tema da descrição, em geral uma forma nominal, ou o título.
- Aspectualização: enumeração dos diversos aspectos do tema.
- Relacionamento: associação com outros elementos, geralmente por comparações.
- Reformulação: retomada do tema-título.

Assim como acontece com a sequência narrativa, nem sempre é possível identificar todas as fases em amostras desse tipo de texto. Vejamos o exemplo a seguir:

Exemplo 5

Pai Dyedson de Oyá (ancoragem)
 Resolvo todos problemas
 c/ búzios, trabalho espiritual,
 abrimento caminhos, amarração,
 volta do amor em 7 dias.
 Consulta acima R\$ 10. (relacionamento)
 Pagtº após resultado. (aspectualização)
 8772.9228/ 3245.8842

Disponível em: <http://diariodonordeste.globo.com/classif/default.asp>

No exemplo apresentado, verificamos que, conforme dissemos anteriormente, nem todas as fases da sequência descritiva foram contempladas, o que não priva o texto de ser enquadrado nessa categoria. Embora não encontremos todas as fases apresentadas, há outros aspectos que identificam a tipologia descritiva, tais como a forma nominal “Pai Dyedson de Oyá” e a listagem dos serviços oferecidos. Apesar da presença de verbos que indicam ação, o foco do texto permanece nos serviços prestados.

Para refletir

Identifique no anúncio a seguir, aspectos que nos permitam classificá-lo como uma sequência descritiva.

aluga-se aptº,
 2 qtºs, sala, coz. americana,
 sem garagem e sem taxa de cond.
 Valor R\$ 440. Incluso água.
 (923j). (85) 3023.4586/ 9694.2244..

Fonte: <http://goo.gl/deSyJ>

Conforme vimos ao longo dessa explanação, as sequências, ou tipos textuais, são formas de organização das informações em um texto, utilizadas na composição dos gêneros. As sequências, por sua vez, são constituídas de macroproposições ou fases características. A seguir, apresentamos um quadro didático, elaborado por Machado (2005), no qual cada sequência está associada às representações dos efeitos de sentido pretendidos e às suas fases características.

Sequência	Representação dos efeitos pretendidos	Fases
Narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução	Apresentação de: situação inicial; complicação; ações desencadeadas; resolução; situação final.
Argumentativa	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário)	Estabelecimento de: premissas; argumentação; contra-argumentação; conclusão.
Explicativa	Fazer o destinatário compreender um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário	Constatiação inicial; Problematização; Resolução; Conclusão/avaliação.
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de certo modo ou em determinada direção	Enumeração de ações temporalmente subsequentes.
Descriptiva	Fazer o destinatário ver em pormenor elementos de um objeto de discurso, conforme a orientação dada pelo produtor	Ancoragem; Aspectualização; Relacionamento; Reformulação.

Fonte: Machado (2005)

1.4. Gêneros discursivos, práticas sociais e ensino

Para compreendermos melhor o alcance das mudanças curriculares propostas pelos PCNs, é necessário conhecermos, antes de tudo, como era praticado, até então, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

a) A Educação no Império

A disciplina de Língua Portuguesa, no Brasil, foi introduzida em 1838, nas séries primárias. Possuía um caráter basicamente instrumental e seu principal objetivo era facilitar o ensino do Trivium – Gramática, Retórica, Lógica ou Filosofia, que se dava, até então, em latim.

Na verdade, no Brasil, até o século XVIII, o português não era sequer a língua dominante, dividia espaço com o latim e língua geral, uma mistura de línguas indígenas (cuja raiz era o tupi) utilizada por jesuítas, bandeirantes, índio/colonizador. Somente no final do Império, as disciplinas de Retórica, Poética e Gramática fundiram-se numa só, chamada de Português.

Até 1896, o ensino de português tinha menor importância, o latim ainda prevalecia. Em 1869 é que a disciplina ganha destaque ao ser incluída nos preparatórios para os cursos superiores da época. Nesse período, a gramática era estudada em comparação com o latim e a literatura era vista à luz da Poética e da Retórica, de Aristóteles.

Em sua Poética, baseado na imitação verossímil que fazem da realidade, Aristóteles enumera vários gêneros ou espécies de poesia, tais como a epopéia, o poema trágico, a poesia ditirâmbica e a comédia. Já na Retórica, o autor baseia-se na situação de discurso para distribuir os gêneros em deliberativo, forense e demonstrativo.

Por essa época, o ensino de literatura era baseado em antologias chamadas Clássicos Nacionais, coletâneas de romances e obras poéticas dos maiores nomes da literatura brasileira. Em 1870, acrescenta-se ao currículo às disciplinas de Redação e Composição e, em 1890, a Gramática Histórica assume o lugar da Retórica e da Poética.

Para refletir

Até agora, podemos perceber que durante muito tempo, o estudo da gramática prevaleceu sobre o estudo da língua portuguesa. Aos gêneros literários (poética) era atribuído maior peso e as disciplinas de redação e composição só foram incorporadas ao currículo anos depois. Apesar dessas limitações, é possível afirmar que já se ensinava através de gêneros no Brasil Imperial? A resposta é SIM, se considerarmos os gêneros na concepção aristotélica.

Outro ponto a ser ressaltado aqui é o papel social da escola na época, que se limitava a preparar os alunos, oriundos das elites, para os exames dos cursos superiores. A educação era restrita à parcela rica da sociedade, às elites sociais, enquanto mais de 80% da população permanecia analfabeto, sem acesso à educação. E hoje? Como podemos avaliar o acesso à educação em nosso país?

b) As mudanças do século XX

Conforme observamos, o ensino de língua portuguesa no Brasil priorizava o estudo formal da linguagem, dando maior ênfase à gramática e à literatura, além disso, o acesso à educação era limitado, concentrado nas mãos das elites do país. Essa situação perdurou até 1964, quando um novo fato começou a mudar os rumos da história.

Em 1964, os militares assumem o controle do país. A ideologia de desenvolvimento do capitalismo e expansão industrial requer pessoas qualificadas para trabalharem em suas funções, surge então um movimento de democratização do acesso da população às escolas. O objetivo maior dessa iniciativa é gerar mão de obra para as indústrias em ascensão.

Com a democratização do ensino, o perfil dos alunos fica bastante heterogêneo, escolas que até então só atendiam aos mais favorecidos, precisam dar conta de alunos com pouca ou nenhuma base, o que dificulta o ensino. Os esforços das escolas em adaptar-se a essa mudança tem impactos visíveis na qualidade do ensino oferecido.

A profissão de professor, até então privilégio de moças da classe média, que se dedicavam ao Curso Normal, torna-se então um meio para ascensão social, nem sempre privilegiando a formação adequada do profissional, mas

sim o status que a profissão conferia. Aos poucos, o ofício do magistério começa a se desprestigar.

Devido ao avanço midiático e à explosão da industrialização e da comunicação de massa no terceiro mundo, decidiu-se investir na língua como instrumento de intercomunicação. Em 1971 é lançada a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, que estabelecia a língua portuguesa como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira.

Saiba mais



A Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 estabelecia a língua portuguesa como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira e dividia o ensino em:

Comunicação e Expressão: 1^a metade do 1º grau

Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa: 2^a metade do 1º grau

Língua Portuguesa e Literatura Brasileira: 2º grau

Diante da mudança nos perfis do alunado, o ensino de língua perde o beletrismo e passa a ter um caráter mais realista, focando principalmente nos gêneros da comunicação de massa e nas mídias. Valoriza-se a língua como instrumento de comunicação, ensina-se elementos de comunicação e funções da linguagem.

É nesse contexto que surge o livro didático como o conhecemos hoje. As antologias e gramáticas dão lugar ao livro, uma espécie manual com o propósito de nivelar e apoiar a prática docente. Interferindo, propositalmente, na autonomia do professor. Com essa mudança, os autores de livros didáticos passaram a ter papel decisivo na didatização dos objetos de ensino e na construção dos conceitos a serem ensinados.

Os gêneros na perspectiva aristotélica são banidos da sala de aula. A nova concepção de língua leva para a sala de aula textos jornalísticos e publicitários, praticamente ignorando os literários. O que se vê na escola é a ampliação dos estudos de textos de outras esferas. Os gêneros escolarizados surgem no lugar dos gêneros literários.

O problema dessa mudança inovadora no estudo dos gêneros em sala de aula é que foram deixadas de lado a expressão e a comunicação letradas, que permaneceram desconhecidas para a maioria da população.

Em 1970, com o avanço do desenvolvimento da industrialização na América Latina, o Brasil passa a formar profissionais voltados para a utilização de maquinário e processos de produção. Inicia-se um movimento de profis-

sionalização compulsória e a qualidade do ensino novamente é deixada em segundo plano.

No período que vai de 1970 a 1990, o ensino da língua portuguesa foi centrado nos conteúdos gramaticais. Os textos vistos em sala serviam apenas como pretexto para as análises, não importando de que gênero se tratava ou em qual contexto era aplicado.

Em 1998, o conceito de gênero discursivo é retomado, no intuito de desestabilizar as práticas de ensino tradicionais, vistas como limitadas, autoritárias e superficiais. Algumas delas são: sentido visto como significado literal e unívoco; trato autoritário e não dialógico do texto; tratamento do texto como normativo, regrado, formatado, modelar, unidade gramatical.

É seguindo esse percurso que chegamos até hoje. Vale a pena ressaltar que desde o Brasil imperial até hoje a noção de gêneros permaneceu presente, porém, sendo atualizada sob diferentes enfoques. Vivenciamos atualmente um momento de reconstrução e estabilização de novos conceitos. A proposta defendida pelos PCNs de 1998 tem como objetivo trazer para a sala de aula o conhecimento da língua em uso, compreendida como um instrumento de comunicação construído social e historicamente, da mesma forma que os gêneros do discurso.

Observando a concepção de gêneros discursivo adotada pelos PCNs, é difícil não a aproximar das conclusões alcançadas por Bakhtin (1992). Esta nova concepção de gêneros adotada nos PCNs vem substituir a tríade narração, dissertação, descrição, até então consolidada. No tópico intitulado “Discurso e suas condições de produção, gênero e texto”, lemos o seguinte:

Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- Conteúdo temático: o que é e o que pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- Construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- Estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc. (PCNs, 1998, p. 21)

A adoção da abordagem de Bakhtin nos PCNs nos permite constatar um movimento no intuito de compreender e tratar a linguagem por uma perspectiva social, uma vez que, para fazer valer a ideia proposta, faz-se necessária a aplicação de práticas sociointeracionais que estimulem os alunos a praticarem o uso efetivo da linguagem. Por uso efetivo da linguagem compreendemos a autonomia de comunicar-se de maneira eficaz através das modalidades oral ou escrita, tendo a capacidade de escolher e compreender os gêneros adequados a cada situação.

Nesse contexto, cabe a nós, professores, estarmos atentos às inovações da tecnologia de comunicação, responsável pelo surgimento de novos gêneros e pela reelaboração de outros já existentes. É nosso dever apreender o seu funcionamento e passá-lo aos alunos no intuito de munir-los de conhecimento suficiente para que possam interagir através desses novos gêneros de maneira objetiva e correta.

As atividades com os gêneros discursivos em sala de aula devem simular situações reais de interação, executando de fato a ação social atribuída ao gênero estudado. É necessário extrair dos alunos os conhecimentos prévios que eles possuem sobre a utilização dos gêneros em seu próprio grupo e analisar, junto a eles, as propriedades comunicativas e formais do exemplar selecionado, dando-lhe, dessa forma, o status de evento comunicativo real, já conhecido pelos falantes. Essa abordagem é de suma importância para evitar que o trabalho com gêneros em sala de aula não recaia na já consolidada prática de produzir os textos com uma única finalidade, a avaliação do professor.

O professor, ao trabalhar com gêneros, conta, muitas vezes, com o livro didático, que traz ricas compilações de gêneros, porém, geralmente falha ao explorá-los de forma superficial, desconsiderando a dimensão social do texto. Na abordagem feita nos livros didáticos, nuances relevantes como aspectos sociais e linguísticos, audiência pretendida e condições de produção terminam não sendo contempladas. Nesse caso, cabe ao professor buscar apontes teóricos suficientes que lhe permitam explorar todos os aspectos citados. A ausência de base teórica prejudica a exploração produtiva dos gêneros, diminuindo-a ao mero exercício de produção textual.

Biasi-Rodrigues (2008) enumera os pontos que devem ser contemplados ao fazermos o reconhecimento de um gênero em sala de aula:

- Em que meio social ou comunidade discursiva ele é praticado;
- Quais as convenções ou regras de uso que estão estabelecidas nessa comunidade para o referido gênero;
- Quais características, formais e linguísticas, podem ser identificadas nos textos que representam esse gênero;
- Qual o papel dos interlocutores nas ações sociais em que o gênero é praticado;
- Quais os propósitos comunicativos que podem ser alcançados através dele;
- Em que suporte é veiculado. (BIASI-RODRIGUES, 2007, p. 46)

Em suma, a prática adotada em sala de aula, no que diz respeito ao tratamento com os gêneros discursivos, vem se modificando por conta das orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A redação escolar tradicional, classificada como narração, descrição ou dissertação apresenta-se como um gênero cujo contexto é apenas a sala de aula e o leitor alvo, o professor

avaliador. É necessário introduzir outros modelos de textos, de acordo com a realidade social do aluno, e assim, torná-lo proficiente na interação social através dos gêneros.

Síntese do capítulo



Topicalizando o que vimos até agora, temos:

- PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais): sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos.
- No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, pode-se [...] levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um.
- Veja-se como seria produtivo pôr na mão do aluno um jornal diário ou uma revista semanal com a seguinte tarefa: "identifique os gêneros discursivos aqui presentes e diga quais são as suas características centrais em termos de conteúdo, composição, nível linguístico e propósitos".
- "[...] o trabalho com gêneros discursivos é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção. Inclusive e talvez de maneira fundamental, os que aparecem nas diversas mídias hoje existentes, sem excluir a mídia virtual, tão bem conhecida dos internautas ou navegadores da Internet" (MARCUSCHI, 2005)

Referências



ADAM, Jean Michel. Textualité et séquentialité. L'exemple da la description. **Langue Française: la typologie des discours**. Paris: Larousse, n. 74, p. 51-71, maio 1987.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

- BIASI-RODRIGUES, Bernardete. A abordagem dos gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa. In: PONTES, A. Luciano; COSTA, M. Aurora Rocha. **Ensino de língua materna na perspectiva do discurso**: uma contribuição para o professor. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008. v. 1. p.33-50.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio – linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista de Bronckart. In: MEURER, J. L., BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DINISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

2

Capítulo

Gêneros multimodais: teoria e gêneros da mídia impressa

Objetivos

- Entender o que é multimodalidade.
- Analisar a relação entre multimodalidade e o estudo dos gêneros discursivos.
- Avaliar a importância do estudo da multimodalidade no cotidiano escolar, especialmente, no que se refere à questão dos multiletramentos.

1. A teoria multimodal e multiletramentos

Desde que a Linguística surgiu e consolidou-se como área do conhecimento, um de seus postulados centrais tem sido a centralidade dos textos – orais ou escritos – como objeto de estudo preferencial. No entanto, as sociedades ocidentais quase sempre se valeram de outros modos de representação, como as imagens, na produção de seus discursos. Nas últimas décadas, os estudos linguísticos começaram a dar atenção para essa multiplicidade de formas de construção de sentido, inaugurando um campo de estudos multimodais. Neste capítulo, vamos entender o que é multimodalidade, o que ela tem a ver com o estudo de gêneros e como ela tem ganhado importância no cotidiano escolar e nas práticas sociais em geral.

1.1. Apresentando a teoria

A comunicação humana nunca se deu de maneira estanque, nem nunca ficou restrita a uma única ferramenta ou canal. Na pré-história, gritos e balbucios se somavam às inscrições rupestres e às sinalizações, como a fumaça, para estabelecer contato entre pessoas e grupos. No decorrer da história, outras maneiras de comunicar foram inventadas e passaram a compor nosso repertório de práticas de linguagem: o alfabeto, os caracteres impressos, a pintura, e mais recentemente a comunicação por meios eletro-eletrônicos.

Todas essas maneiras de codificar significados têm suas especificidades e são (ou foram) usadas de acordo com as demandas das diversas situações de comunicação. Veja e leia os seguintes exemplos:



Exemplo 1 – fotografia

Fonte: Lula Marques/Folha Imagem

Exemplo 2 - texto

Entretanto, naquela altura da vida Michael Beard era um homem de funções mentais limitadas, desprovido de impulsos hedônicos, monotemático, ferido. Seu quinto casamento estava se desintegrando e ele deveria saber como se comportar, como enxergar as coisas numa perspectiva de longo prazo, como aceitar a culpa. E não era verdade que os casamentos, ou seus casamentos, se assemelhavam às marés, uma vazando pouco antes que outra subisse? Mas este era diferente. Ele não sabia o que fazer, a visão do futuro o machucava e, por uma vez, a seu juízo não lhe cabia nenhuma culpa. Sua mulher é que estava tendo um caso, e de forma ostensiva, para puni-lo, certamente sem sentir remorso algum. Em meio a outras emoções, ele se via exposto a momentos de intensa vergonha e desejo.

Fonte: Ian McEwan, Solar, Companhia das Letras

Na fotografia, publicada na capa do jornal Folha de S. Paulo, o ex-presidente da Venezuela, Hugo Chávez, aparece sorridente, sobre um fundo que parece sugerir a presença de orelhas como as do personagem Mickey, da Disney. Já o texto, extraído do romance “Solar”, do escritor inglês Ian McEwan, revela sentimentos diversos vividos por um personagem que questiona seu próprio casamento.

Agora, faça um rápido exercício. Imagine se você fosse obrigado a descrever, oralmente ou num texto escrito, a fotografia do Exemplo 1, mostrada mais acima – nos mínimos detalhes e com toda a exatidão possível. Pense agora na tarefa de produzir uma fotografia ou gravura, sem palavras, que fosse capaz de traduzir ou representar, com a mesma exatidão, o trecho de romance do Exemplo 2. Ambas as tarefas exigiriam enorme esforço e, muito provavelmente, seriam impossíveis de serem realizadas sem lacunas.

Os exemplos mostram que as diversas maneiras de comunicar são, ao mesmo tempo, peculiares, únicas, mas não podem existir sem as demais.

As imagens possuem um poder de síntese incompatível com a natureza descritiva, analítica, da palavra escrita ou falada. Essa constatação serve de base à chamada teoria multimodal, que tem por princípio o reconhecimento dos diversos modos (ou modalidades) semióticos pelas quais a comunicação se estabelece.

a) Modos semióticos

Som (imagem de um rádio ou nota musical)

Imagen (filme fotográfico)

Escrita (lápis)

Gesto (máscara)

Terceira dimensão (óculos 3D)

Layout (uma página de jornal)

Cor (paleta de pintura)

Kress (2010, p. 79) define modo como “um recurso semiótico socialmente formatado e culturalmente dado para a produção de significado”. Como exemplos de modos, o autor relaciona imagens, escrita, layout, música, gesto, fala (speech), imagem em movimento, trilha sonora e objetos 3D. Cada modo semiótico possui, inherentemente, diferentes potenciais representacionais ou para formação de significados, além de diferentes validações em contextos sociais específicos. Assim, apresentam potencial distinto para a formação de subjetividades.

Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2001, 2006 [1996]) propõem que o conhecimento dos diferentes modos é capaz de ampliar as perspectivas para o estudo da linguagem. Nessa visão multimodal, os signos são motivados, isto é, eles servem aos interesses de quem enuncia e podem ser usados de maneira significativa em conjunto. Nesse sentido, os signos são escolhidos conforme sua capacidade de espelharem ou refletirem um significado que se pretende transmitir. Assim, quando se usa uma certa entonação na fala, ou um certo tempo verbal, o enunciador pode querer demarcar determinadas intenções: aproximação, afastamento, cautela, desconfiança, entre outras.

Ao se debruçar sobre o uso dos diversos modos semióticos mobilizados na comunicação, a teoria multimodal pretende esclarecer a função de cada um dos modos, a relação de cada modo com os outros e as principais entidades presentes em um texto ou enunciação.

Saiba mais



A Linguística fornece uma descrição de formas, de suas ocorrências e das relações entre elas. A pragmática – e muitas formas de sociolinguística – nos diz a respeito de circunstâncias sociais, sobre participantes e os ambientes de uso e seus efeitos pretendidos. A semiótica social e a dimensão multimodal da teoria nos fala sobre construção de significado; sobre processos de construção de signos em ambientes sociais; sobre os recursos para construção de significados e seus respectivos potenciais como significantes na realização de ‘signos-como-metáforas’; sobre os significados potenciais de formas culturais/semióticas.” (KRESS, 2010, p. 59)

Observação

É comum utilizarmos termos como **modalizadores, expressões modalizadoras ou modalizar** em análises linguísticas de textos orais ou escritos. Nesses contextos, essas expressões **não** são sinônimos de **modos semióticos ou multimodalidade**. Aqueles termos se referem a elementos linguísticos que expressam certas intenções, atitudes e sentimentos de um enunciador em seu discurso.

Para refletir

A partir de sua vivência em sala de aula, discuta: como professores tem se valido dos recursos multimodais na prática docente? Como os gêneros multimodais têm sido introduzidos em sala de aula? Que avaliação você faz da utilização desses recursos e que melhorias você sugere?

2. A base linguística da multimodalidade

Os primeiros estudos em multimodalidade mostravam preocupação com o uso das imagens no mundo contemporâneo. A escolha se justifica, até hoje, em razão do grande impacto das imagens veiculadas pelas diferentes mídias e pela aquisição de letramentos visuais cada vez mais sofisticados, por parte das novas gerações.

As funções desempenhadas pelas imagens em gêneros multimodais diversos são o foco dessas análises, como as realizadas por Kress; van Leeuwen (1996). Gêneros tão disparem como os anúncios publicitários, os desenhos infantis e os livros didáticos são dissecados de acordo com diferentes tipos de atributo. Percebe-se como a **teoria multimodal**¹, em sua aplicação, dá conta de objetos muito mais amplos que o texto escrito ou falado, normalmente estudados de maneira isolada em análises linguísticas tradicionais.

Ainda que os diferentes modos possuam lógicas distintas e especificidades que os singularizam perante os outros, é possível postular a existência de funções comuns a todos eles. Nessa perspectiva, a teoria multimodal de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) conta com a contribuição direta do modelo sistêmico-funcional de Halliday (2004 [1985]) para propor que todo e qualquer modo semiótico comporta três metafunções (ou macrofunções) linguísticas:

¹“O texto escrito pode ou não ser a espinha dorsal de um trabalho multimodal, mas precisamos entender para depois ensinar como as diversas culturas combinam essas diferentes modalidades semióticas para construir significados que são mais do que a soma do que cada uma poderia significar separadamente” (LEMKE, 1998, p. 288)

- Representacional: Todo modo semiótico deve estar apto a representar aspectos do mundo da maneira como são vivenciados pelos seres humanos. Na análise do modo semiótico visual, por exemplo, os autores passam a falar de estrutura representacional (narrativa ou conceitual);
- Interpessoal: Todo modo semiótico deve estar apto a projetar relações entre o produtor de um signo e o receptor/reprodutor desse signo, ou seja, cada modo semiótico deve ser capaz de representar uma relação social particular entre o produtor, o receptor e o objeto representado. Para análise do modo semiótico visual, os autores recorrem ao conceito de significados interativos;
- Composicional: Todo modo semiótico deve ter a capacidade de formar textos, complexos de signos coerentes tanto internamente, entre si, quanto externamente, com o contexto no qual e para o qual eles foram produzidos. Os autores, aqui, analisam o modo semiótico visual em termos de composição.

A dupla de autores avança na construção de uma gramática visual, a qual representa um passo metodológico importante para estudos linguísticos pautados na percepção de que os modos não-verbais são importantes na constituição de muitos significados. Pode-se resumir a estrutura básica dessa gramática na tabela a seguir:

Metafunção representacional Representação das experiências de mundo por meio da linguagem	Estrutura narrativa (Ação transacional, Ação não-transacional, Reação transacional, Reação não-transacional, Processo mental, Processo verbal); Estrutura conceitual (Processo classificacional, Processo analítico, Processo simbólico);
Metafunção interpessoal Estratégias de aproximação/afastamento para com o leitor-usuário	Contato (Pedido – Interpelação ou Oferta) Distância Social (social, pessoal, íntimo) Atitude (objetividade ou subjetividade) Modalidade (valor de verdade);
Metafunção composicional Modos de organização do “texto”	Valor de Informação (Ideal – Real, Dado – Novo) Saliência (elementos mais salientes (evidentes) que definem o caminho de leitura) Moldura (o modo como os elementos estão conectados na imagem).

Estrutura básica da gramática do design visual

Fonte: KRESS, VAN LEEUWEN, 2006 [1996]

Em análises multimodais, busca-se identificar os atributos e suas funções correspondentes, de acordo com a semióse acionada (no caso, o poder analítico do modelo acima é restrito às imagens estáticas). Vejamos o seguinte exemplo:



Fonte: PETERMANN, J. A publicidade Bom Bril: o segredo do sucesso. 99 f. Dissertação (mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

O anúncio, da marca Bombril, mostra seu garoto-propaganda numa posição central da página (trata-se de um anúncio para revista), segurando o produto de maneira a colocá-lo em destaque. Caso desejemos analisar as manifestações da metafunção interpessoal, por exemplo, levamos em conta, em primeiro lugar, a dimensão do contato. Como mostra Petermann (2006), ao analisar anúncios, o contato se estabelece (ou não) a partir das linhas de olho que se formam entre o participante representado (aquele que está retratado ou aparece na imagem) e o participante interativo (o leitor ou consumidor do anúncio). Neste caso, ocorre a chamada interpelação, isto é, o anúncio de alguma maneira espera uma reação do seu leitor, pois o participante representado (o garoto-propaganda) olha diretamente para o consumidor. Em outros casos, há a relação de oferta, quando o olhar do participante representado não se dirige diretamente ao consumidor.

Se observarmos o corte da fotografia, veremos que o “Garoto Bombril” está em plano médio (o corte nem é tão distante a ponto de mostrar seu corpo inteiro, nem é tão próximo ao ponto de se constituir como close). Essa escolha de planos demonstra a busca por uma distância social intermediária, respeitosa. Quanto à atitude, trata-se de um caso de subjetividade, já que a imagem

nos dá a conhecer apenas um ponto-de-vista possível, o do produtor da imagem. Assim, é negada ao leitor a sensação de poder observar a imagem por diversos pontos de vista, como se faz, por exemplo, em imagens técnicas como diagramas, mapas e esquemas.

Por fim, examina-se a chamada modalidade, ou valor de verdade da imagem, atributo capaz de codificar o nível de realidade que a imagem representa (num determinado contexto sócio-cultural), do mais real ao menos real. São vários os aspectos levados em conta nesse caso: luz, cenário, profundidade, brilho. No caso em questão, nota-se a ausência de profundidade no cenário e a excessiva iluminação do “Garoto Bom Bril” e do produto, caracterizando esse anúncio como “menos real”, numa primeira análise.

Na prática, o exame de todos os aspectos pode ser exaustivo, na medida em que os objetos semióticos que circulam em nossa sociedade são, em muitos casos, bastante complexos. É preciso que o analista defina que modos – e que aspectos dos modos – são os mais operacionais para uma análise. Em sala de aula, o professor precisa discernir, nos gêneros escolhidos para suas atividades, que relações entre textos, sons e imagens vai priorizar, e que tipo de atributos são os mais importantes, nessas relações.

Para refletir

Experimente observar gêneros como anúncios e matérias de jornal ou revista e aplicar a eles, as categorias da metafunção interpessoal, vistas aqui de maneira introdutória. Que atributos de contato, distância social, atitude e modalidade você enxerga nesses exemplares de gêneros? O texto verbal é necessário para estabelecer ou confirmar esses atributos?

Saiba mais



O artigo “Um estudo da representação sociossemiótica do negro na revista Raça Brasil”, de Vicentini; Carmo (2010) mostra com mais detalhes as categorias da gramática visual, e as utiliza em uma análise de uma revista.

<http://www.fflch.usp.br/dl/semitica/es/eSSe61/2010esse61-sgvicentini.pdf>

Nesses dois primeiros tópicos, introduzimos as principais ideias dos estudos multimodais, entre elas, a coexistência de diversos modos semióticos, a existência de funções desempenhadas por cada modo, e a possibilidade de elaboração de gramáticas multimodais, como a gramática do design visual. Os impactos desses estudos, na área da Linguística, são potencialmente significativos, na medida em que abrem a possibilidade de aquisição de (multi)letramentos mais compatíveis com a complexa realidade comunicativa por nós vivenciada atualmente. No próximo tópico, veremos como a multimodalidade se manifesta em gêneros da esfera impressa.

3. Gêneros multimodais impressos

Como vimos nos tópicos anteriores deste capítulo, as sociedades mostram uma vocação inequívoca para produzirem enunciados multimodais, isto é, comunicações capazes de combinar diversas linguagens ou modos semióticos. A circulação de parte significativa desses enunciados se dá por meios impressos. Neste tópico, vamos detalhar como a multimodalidade se manifesta em gêneros impressos, com ênfase naqueles utilizados em ambiente escolar.

3.1. Cultura de papel



Fonte: http://www.wired.com/images_blogs/photos/uncategorized/2008/10/28/081028_library_books.jpg

Não é difícil reafirmar a relevância das formas culturais mediadas a partir dos meios impressos. Afinal, tais meios estão entre nós desde o século XV, com a invenção da máquina de prensa por Johann Gutenberg, na Alemanha. No Oriente, chineses e coreanos já usavam, desde o século VIII técnicas de reprodução de ideogramas. Uma ideia de civilização letrada, em oposição a grupos de pessoas iletradas, surge a partir dessa invenção. Essa é uma primeira dentre várias relações de poder estabelecidas pelos gêneros impressos.

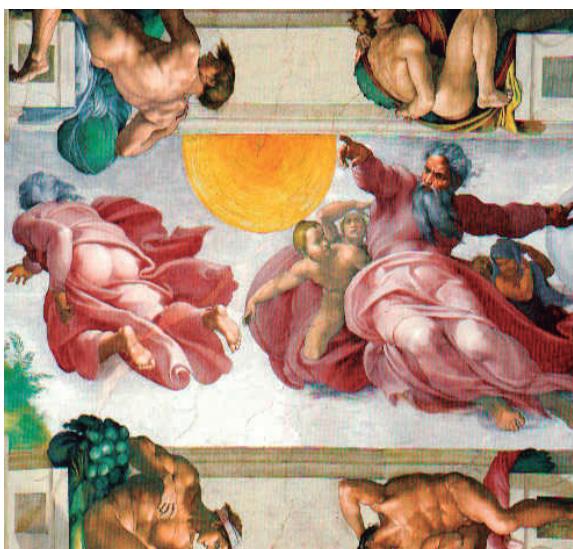
A escrita vai permitir a construção do Estado e da burocracia, a formação de acervos, a comunicação administrativa e diplomática, a correspondência pública e a propaganda, entre outras atividades. Ao longo do tempo, o acesso a livros ou outros tipos de documentos, bem como a relação entre produtores e consumidores desses objetos, demarca claramente relações de diversos tipos, como a que se estabelece entre os editores de jornais e seu público leitor, ou entre esses mesmos editores e alguns setores políticos.

A vocação multimodal dos gêneros impressos se faz notar desde seu nascedouro. Já era comum, na Idade Média, a utilização de elementos tipográficos e imagens como parte constitutiva de sua apresentação, como se pode ver na figura abaixo. Nela, é possível enxergar o uso de imagens e também uma composição tipográfica que diferencia, por exemplo, as iniciais de algumas frases do restante do texto.



Fonte: <http://a35.idata.over-blog.com/340x300/0/07/22/71/NL-2009/BNF-roman-de-renard--medieval-moyen-age.jpg>

Apesar da importância adquirida pelos documentos impressos, as imagens nunca deixaram de ocupar um lugar relevante dentre as mediações comunicativas. Por isso, diz-se que muitas pessoas só aprendiam sobre a versão católica da criação do mundo olhando para o teto da Capela Sistina, na Itália.



Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/bb/Creation_of_stars_and_planets.jpg

O entendimento de que os textos e a imagens andam juntos e potencializam diferentes arranjos expressivos motiva, na modernidade, o surgimento de vastos repertórios de gêneros impressos.

Textos multimodais veiculados na mídia impressa têm sido o objeto de estudos na área de Linguística e Comunicação. Eles podem tratar tanto da publicidade (DELPHINO, 2001; PETERMANN, 2006) ou de produtos editoriais como revistas e jornais (PINHEIRO, 2007; FONTENELE, 2004; CARVALHO, 2007). Além dos gêneros da mídia impressa, são de suma importância os gêneros multimodais escolares, na perspectiva da formação de professores na área de língua portuguesa. Estes são discutidos, com mais detalhes, no tópico ao longo deste capítulo. Aqui, vamos tratar de gêneros da mídia impressa que tem sido objeto de pesquisas de orientação multimodal.

3.2. Gêneros da mídia impressa

A gramática visual de Kress; Van Leeuwen (1996 [2006]) é, hoje, a base teórica mais aceita para o estudo de gêneros multimodais impressos. Conforme destacado no tópico anterior, os autores se preocupam em entender o funcionamento das imagens, não de uma forma estanque ou isolada, mas em cooperação com os demais modos semióticos que porventura venham a ser usados.

É sabido que a apresentação visual tem um lugar cada vez mais preponderante na mídia impressa, como se pode observar em gêneros encarregados de chamar a atenção do leitor, a exemplo da primeira página de jornais (FERREIRA JÚNIOR, 2003). Em razão disso, estudos como os de Carvalho (2009) dedicam-se a identificar os atributos de construção de sentido nesses tipos de gêneros.

Segundo a autora, há apenas trinta anos, o modo semiótico predominante nos jornais era o verbal, configurado sob a forma de caracteres impressos na página. Com a consolidação e a concorrência com a mídia audiovisual, muitos desses jornais, na tentativa de atrair e estimular o interesse dos seus leitores, passaram a utilizar uma profusão de imagens, cores e títulos chamativos, num espaço antes ocupado por blocos de texto e pelo monocromatismo. Os exemplos a seguir mostram a diferença, num espaço de tempo de quase 40 anos (1969 e 2008).



Jornal do Brasil em 1969.

Fonte: <http://www.jblog.com.br/media/57/20070903-cabecalho.gif>



Jornal do Brasil em 1969.

<http://www.jblog.com.br/media/57/20070903-cabecalho.gif>

Ambas as imagens reproduzem a porção superior da capa do Jornal do Brasil. Nota-se, como, na capa de 1969, usa-se nesse espaço uma única fotografia, enquanto na capa de 2008 os editores permitem-se lançar mão de três fotografias no mesmo espaço. As capas sugerem a perda de espaço do modo textual, como se pode depreender pela quantidade de linhas de texto em cada uma das capas.

JORNAL DO BRASIL

jb.com.br

Rio de Janeiro, 25 de abril de 2008 | Ano 118 | N° 17 | Desde 1891 | 2ª edição, 23h

Rs.1,50

Ondas gigantes no Rio

Fenômeno deveu-se a ciclone extratropical, e nada teve a ver com terremoto de terça-feira



Jornal do Brasil em 2008.

Fonte: <http://radiodeverdade.com/blog/wp-content/uploads/2010/07/jb.jpg>

O uso das cores impõe uma dinâmica diferenciada à capa de 2008, pois podemos nos questionar que tipos de funções cada uma desempenha na página. Por quê, por exemplo, é usado o vermelho para destacar o preço da publicação, à direita da página? A que sensações ou ideias o vermelho é associado, em nossa cultura? Neste caso, a cor é sugestiva de um certo “alerta” dado ao leitor em relação ao preço que, provavelmente, é tido como mais baixo do que o normal. O tamanho da tipografia usada também contribui para esse efeito de sentido, por ser maior que o comumente verificado nas capas de jornal. Assim, os modos cor e texto projetam uma certa ideia de composição, com impacto no contato que se estabelece com o leitor (é para você, leitor, que deixamos nosso jornal mais barato) e também pressupondo certos ideais de representação

Conforme Carvalho (2009), dada a proliferação de signos visuais nos jornais, Kress e van Leeuwen (1996, 1998) ressaltam a importância e a necessidade de se desenvolver um método de análise que possibilite verificar como recursos semióticos verbais (blocos de textos, estilo das fontes, etc.) e visuais (fotografias, cores, etc.) dispostos no layout da primeira página de jornal reproduzem e constroem estruturas de significados sociais.

A autora, ao analisar a primeira página de três jornais mineiros (ver nas figuras abaixo), privilegia os aspectos composicionais, isto é, aqueles que se fazem visíveis na página. Se lembrarmos do modelo da gramática visual de Kress e van Leeuwen

Metafunção representacional Representação das experiências de mundo por meio da linguagem	Estrutura narrativa (Ação transacional, Ação não transacional, Reação transacional, Reação não-transacional, Processo mental, Processo verbal); Estrutura conceitual (Processo classificacional, Processo analítico, Processo simbólico);
Metafunção interpessoal Estratégias de aproximação/afasta-mento para com o leitor-usuário	Contato (Pedido – Interpelação ou Oferta) Distância Social (social, pessoal, íntimo) Atitude (objetividade ou subjetividade) Modalidade (valor de verdade);
Metafunção composicional Modos de organização do “texto”	Valor de Informação (Ideal – Real, Dado – Novo) Saliência (elementos mais salientes (evidentes) que definem o caminho de leitura) Moldura (o modo como os elementos estão conectados na imagem).

Veremos que as categorias de análise dizem respeito ao modo como a informação (textual, visual) é distribuída numa superfície ou suporte, que elementos ocupam um papel de destaque, e de que forma os itens de uma página dialogam entre si.

A autora sugere, ao fim da análise da primeira página dos jornais, ser possível diferenciar o jornal com característica de tablóide (Super Notícia) daqueles jornais de orientação mais sóbria, a partir da disposição de certos elementos visuais na página.

Exemplos disso são atributos como a proximidade entre a chamada principal e cabeçalho do jornal (moldura), a ausência de índice, a presença de propagandas, a ênfase (saliência) em determinados tipos de recursos visuais (como as fotos de ocorrências policiais e mulheres). Em contrapartida, os demais jornais, voltados para um público de maior poder aquisitivo, mostram uma diversificação de chamadas, a concentração de elementos no domínio do Real (parte inferior da página), indicando preocupação com assuntos de interesse prático dos leitores, além do uso do léxico. Ainda assim, há traços comuns, como a importância dada ao noticiário esportivo, que ocupa o papel de Novo (localizado no lado esquerdo e superior da página).



O Estado de Minas,
26/02/07



O Tempo, 26/02/07



Super Notícia, 26/02/07

Fonte das imagens: CARVALHO, F. F.; MAGALHÃES, C. **Mídia impressa e multimodalidade: os significados composticionais na primeira página de jornais mineiros.** *Revista da ANPOLL*, v. 27, p. 00, 2009.

Como já salientado, a opção por arranjos multissemióticos responde, em boa parte, às demandas de uma sociedade orientada por estímulos visuais e sonoros. Dessa maneira, pode-se entender como outro gênero, o anúncio publicitário, se remodela a partir da ênfase que passa a conferir a elementos imagéticos, tais como fotografias, gráficos, desenhos, entre outros. Além disso, saltam aos olhos a utilização sistemática de elementos tipográficos, de forma a coordenar necessidades distintas: persuasão do leitor-consumidor, consolidação da identidade de marca, ou mesmo o exercício das regras do “bem-fazer” publicitário.

Como sinalizam autores como Petermann (2005), a publicidade traduz, por meio de seus signos, a necessidade de se fazer compreender perante um público amplo, que também deve ser persuadido. Nessa perspectiva, todo anúncio sustenta certas representações do mundo, que podem ser percebidas a partir da mobilização de diferentes semioses. Ao analisar anúncios de revistas, Petermann propõe haver representações de dois tipos:

- Representações narrativas: os participantes são flagrados em uma ação, que os transforma de algum modo. Exemplo: um participante é representado chutando uma bola, ou assinando um cheque.
- Representações conceituais: os participantes não são mostrados em ação, são “descritos” em termos da classe a que pertencem, da sua estrutura ou sua significação.



Fonte: PETERMANN, J. Imagens na publicidade: Significações e persuasão. UNIrevista (UNISINOS. Online), v. 1, p. 1-8, 2006.

No anúncio acima, a imagem apresenta uma ação de “abrir a porta” e “entrar na casa”, ambos processos de ação transformativa. O texto à esquerda do anúncio concorre para reforçar essa interpretação, ao trazer em destaque os dizeres “Bem-vindo à sua casa”. No entanto, o texto não chega propriamente a substituir a imagem. A fotografia revela ações para além do que se diz com palavras. Uma das maneiras pelas quais isso acontece é por meio dos vetores, linhas imaginárias que ligam os atores (as figuras humanas, neste caso) a uma meta (um objetivo final a ser alcançado ao fim da ação). Os vetores são mostrados na figura abaixo.



Fonte: PETERMANN, J. Imagens na publicidade: Significações e persuasão. UNIrevista (UNISINOS. Online), v. 1, p. 1-8, 2006.

Aquilo que num texto verbal se realizaria com uma estrutura composta por um verbo de ação, a exemplo de “ela entra na casa”, na imagem se realiza por meio dos vetores, elementos típicos de estruturas de representação narrativas. Petermann afirma que os textos publicitários, sejam eles estruturados de maneira narrativa ou conceitual, almejam a produção de sentidos de persuasão por meio de elementos verbais e/ou visuais, capazes de traduzir as intenções da marca ou produto anunciado.

Essa breve análise reforça a ideia de que os meios de comunicação, por meio de suas escolhas visuais, diagramáticas e de edição, contribuem não apenas para disseminar a informação jornalística de maneiras específicas. Eles também veiculam certas noções acerca do público leitor (que tipo de leitor prefere ver uma mulher de biquíni na capa do jornal?), sobre como interpelá-lo, sobre os assuntos que ele prefere ler no jornal. Dessa forma, compreendemos que as diferentes linguagens empregadas nesse gênero impresso trazem consigo o DNA de certas representações sociais, evidenciadas em escolhas e omissões dos autores dos enunciados. Esses conhecimentos, como veremos, são fundamentais ao professor, na medida que, em tese, permitem a ele introduzir letramentos multimodais na rotina de estudos de seus alunos, orientando-os a “ler” não apenas textos, mas o mundo, de maneira mais crítica.

Desafio

Busque observar as primeiras páginas dos jornais locais (www.opovo.com.br e [www.diariodonordeste.com.br](http://diariodonordeste.com.br)) e identifique os elementos mais salientes da página. Há alguma razão aparente para o destaque desses elementos? Quais são eles? Fotos? Textos? Gráficos? Eles estão ligados a outros elementos? Com que finalidade?

Para refletir

A multimodalidade, como vimos, faz parte de nossas vidas e de nossa comunicação cotidiana. Analise uma página do material didático que você faz uso em sala de aula para o ensino de leitura e/ou escrita, e mostre pelo os elementos multimodais existentes nela. Descreva ainda que tipo de funções eles desempenham na página. Seja sucinto(a), contemplando as informações abaixo:

1. Identificação do material: a) Título do livro e/ou apostila; b) Público (série ou ano); c) Capítulo; d) Página; e) Demais informações relevantes acerca do material e da página analisada;
2. Descrição dos elementos multimodais: a) Quais; b) Disposição; c) Forma de interação entre eles;
3. Funções dos elementos multimodais.

Síntese do capítulo



Neste capítulo, procuramos entender que é multimodalidade, o que ela tem a ver com o estudo de gêneros e como ela tem ganhado importância no cotidiano escolar. Vimos que o estudo da teoria multimodal permite-nos reconhecer e estudar modos (ou modalidades) semióticos pelas quais a comunicação se estabelece.

Em seguida, buscamos mostrar como ocorre a construção de significados multimodais em gêneros da esfera impressa. Utilizamos como exemplo a primeira página dos jornais, cuja composição se caracteriza por uma união de elementos gráficos, imagéticos e textuais, de forma a comunicar uma certa ideia do que é importante ser noticiado no espaço de um dia.

Referências



CARVALHO, F. F.; MAGALHÃES, C. Mídia impressa e multimodalidade: os significados composticionais na primeira página de jornais mineiros. *Revista da ANPOLL*, v. 27, p. 00, 2009.

DELPHINO, F. B. B. Uma leitura multimodal de um texto publicitário. *Sinergia*, 2001. Disponível em: <www.cefetsp.br/edu/sinergia/fatima2.html>. Acesso em: 25 fev. 2007.

FERREIRA JÚNIOR, J. **Capas de jornal**: a primeira imagem e o espaço gráfico visual. São Paulo: Editora SENAC, 2003.

FONTENELE, T. O. **A significação no discurso multimodal midiático**. 113 f. Dissertação (mestrado em Lingüística) – Faculdade Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. Londres: Hodder, 2004 [1985].

KRESS, G. **Multimodality – A social semiotic approach to contemporary communication**. Nova Iorque: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Front Pages: (The Critical) Analysis of Newspaper Layout**. In: BELL, A.; GARRETT, P. (Ed.). **Approaches to Media Discourse**. Oxford: Blackwell, 1998

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse - the modes and media of contemporary communication**. Londres: Hodder Arnold, 2001.

_____. **Reading images: the grammar of visual design**. 2 ed. London; New York: Longman, [1996] 2006.

LEMKE, J. L. Metamedia literacy: transforming meanings and media. In: REIKING, D.; McKENNA, M.C.; LABBO, L.; KIEFFER, R. D. (ed.) **Handbook of Literacy and Technology: transformations in a Post-Typographic World**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

PETERMANN, J. **A publicidade Bom Bril: o segredo do sucesso**. 99 f. Dissertação (mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

_____. **Imagens na publicidade: Significações e persuasão**. UNIrevista (UNISINOS. Online), v. 1, p. 1-8, 2006.

_____. Textos Publicitários Multimodais: revisando a gramática do design visual. In: INTERCOM 2005 - XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2005, Rio de Janeiro. **Anais do INTERCOM 2005 - XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2005.

PINHEIRO, V. S. **Analizando significados de capas da Revista Raça Brasil: um estudo de caso à luz da semiótica social**. (Dissertação de mestrado). Belo Horizonte: UFMG, 2007.

3

Capítulo

Gêneros multimodais: gêneros digitais

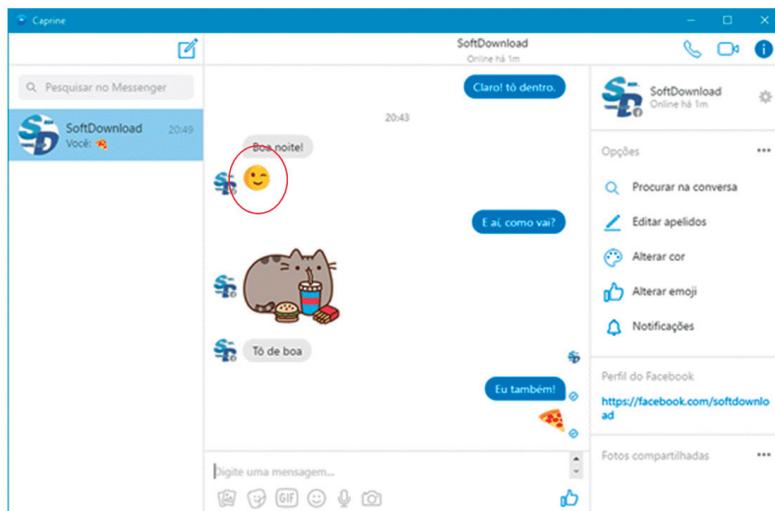
Objetivos

- Aplicar o conceito de multimodalidade (capítulo 2) a gêneros discursivos do ambiente digital.
- Analisar os gêneros digitais *homepage*, notícia digital e meme.
- Avaliar a relação entre multimodalidade, letramento digital e ensino.

1. Elementos multimodais na hipertextualidade

Um dos questionamentos de Marcuschi (2005) sobre os gêneros digitais diz respeito à volatilidade de tais enunciados. Na web, como sabemos, tudo parece ser bastante efêmero, já que as coisas mudam de forma muito rápida. É possível que você entre, um dia qualquer, na rede social Facebook e a página inicial esteja com o layout alterado. Como diria Marcuschi (2005), o que podemos vislumbrar é que o que acontece no **hipertexto**² ainda se encontra em estado “selvagem e indomado”, em virtude das novidades que aparecem a cada dia na Internet.

E no que diz respeito aos recursos multimodais, como eles se apresentam na web? O que diferencia os gêneros que se manifestam na mídia digital daqueles que se materializam na mídia impressa? Vamos começar olhando mais de perto algo bastante comum entre a maioria dos internautas que se comunicam frequentemente pela rede mundial de computadores.



Fonte: <https://www.softdownload.com.br/use-facebook-messenger-computador-caprine.html>

²Entenderemos o hipertexto como “uma tecnologia enunciativa que viabiliza o surgimento do modo de enunciar digital, uma nova forma de produzir, acessar e interpretar informações” (XAVIER, 2002, p. 97). Nesta senda, a enunciação digital se dá das mais variadas formas multimodais, como a mescla de diferentes semioses, como veremos.

³A figura reproduz uma conversação em tempo real de dois interlocutores, por meio do Facebook Messenger, um software (ou um aplicativo de smartphones) bastante popular entre internautas brasileiros. É nada mais do que um bate-papo, mas que se realiza através da tecnologia digital, em ambiente virtual .

A figura reproduz uma conversação em tempo real de dois interlocutores, por meio do Facebook Messenger, um software (ou um aplicativo de smartphones) bastante popular entre internautas brasileiros. É nada mais do que um bate-papo, mas que se realiza através da tecnologia digital, em ambiente virtual³. Araújo (2003) já atentou para as conversações em meio digital, ao estudar o chat como gênero hipertextual, argumentando em favor de uma transposição do bate-papo do seu ambiente original para a internet. Ao chegar na web, tamanhas são as diferenças do bate papo digital para o convencional que não se poderia dizer que se trata do mesmo gênero. Os *chats*, então, podem ser considerados gêneros emergentes.

O que queremos mostrar é que o Facebook Messenger já é um software com muitos recursos multimodais à disposição. Diferentemente dos seus antecessores, como ICQ, que só possibilitavam a comunicação pelo modo escrito, o Facebook Messenger já possibilita trazer, atreladas à escrita, algumas imagens – chamadas de emoticons – que muitas vezes têm como função reproduzir sentimentos humanos, como demonstrado na figura. Além disso, é possível enviar fotografias e conectar câmeras de vídeo (webcams), em sua versão de desktop, ao bate-papo, bem como a possibilidade de acesso a partir de smartphones.

Como ensina Fontes (2007, p. 68), “[...] o contexto de criação dos emoticons revela que houve necessidade de estabelecer signos para contemplar sentidos que até então pareciam ser dispensados”, ou seja, eles não são utilizados aleatoriamente, pelo contrário, são necessários por aproximarem-se das expressões humanas, impossíveis de serem representadas pela escrita.



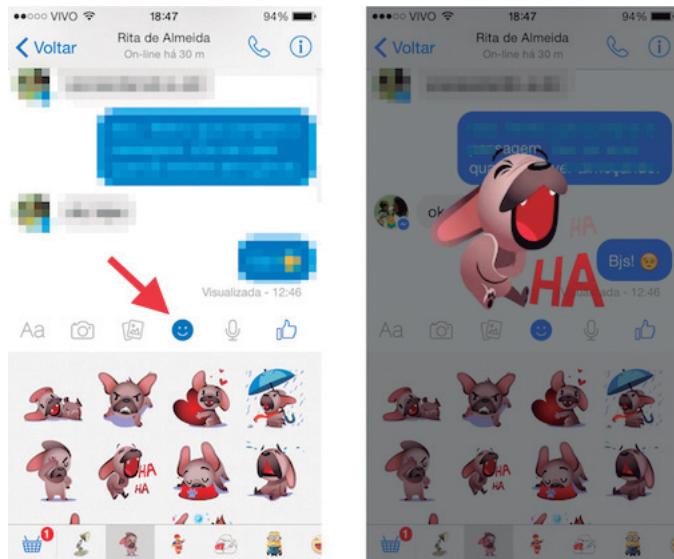
Fonte: <http://www.pcsaudavel.com/2010/08/22/emoticons-download-para-seu-msn-messenger-carinhas-em-3d/>

O termo emoticon vem de um trocadilho com as palavras em inglês emotion e icon, ou ícones de emoção. Foi criado em 1982 e se utilizava apenas uma sequência de pontos e traços, que representavam expressões faciais. Alguns deles são expostos abaixo.

Texto	Significado
:-)	Sorriso
(:-	Sorriso para a esquerda
:o)	Sorriso com nariz grande (ou sorriso de palhaço)
:)	Sorriso sem nariz
:>	Sorriso de boca aberta
:{}	Sorriso de nariz torcido
:t	Sem sorriso
:*)	Apenas sorrindo (ou inebriado)
:))))	Muito feliz (felicidade sarcástica)
:-D	Muito feliz (ou rindo muito)
(-D	Dando gargalhadas
:-) :-):)	Gargalhadas
:-)	Rindo e chorando
%-)	Confuso
:/	Cético
:-l	Indiferente

De 1982 para 2018, muitas foram as transformações por que eles passaram a partir de adaptações elaboradas por programadores que trabalham com a Internet. É possível complexificações deles, como vimos no exemplo anterior.

Ainda no software que é o Facebook Messenger, outras informações multimodais, durante a interação, também pode acontecer. Vejamos o exemplo abaixo:



Fonte: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2014/10/como-visualizar-animecoes-das-figurinhas-do-facebook-messenger-no-ios.html>

A figura simboliza que o interlocutor está chamando a atenção do outro, por meio de um recurso disponibilizado no App. Ao clicar no ícone mostrado pela seta vermelha, o usuário tem a opção de contatar seu interlocutor por elementos que trazem figuras em movimento. No exemplo mostrado, a figura do cachorro, quando o programa está online, movimenta-se, imitando o ato de gargalhar. Sem nenhuma expressão verbal, o interlocutor, por meio de tais recursos, saberá que estão lhe chamando para conversar.

A comunicação por Facebook Messenger pode ser multimodal pelo fato de permitir que a conversação seja realizada agora não só por meio da tecnologia que é a escrita, mas também por recursos imagéticos e sonoros, aproximando-se do que ocorre na conversa convencional.

Saiba mais



Segundo Lobo-Sousa (2009), devemos fazer uma distinção entre a multimodalidade e a hipermodalidade. A primeira “pressupõe necessariamente a integração de gráficos, animações, vídeos, música, fala e texto, ou seja, uma multimídia (conjunto de meios)” (LOBO-SOUZA, 2009, p. 136), enquanto a segunda deve se referir à fusão da multimodalidade com a hipertextualidade. Em suma, a multimodalidade está presente nos textos, como nos jornais e revistas impressos, enquanto a hipermodalidade só ocorre no meio digital. Neste capítulo, portanto, não nos preocupamos em estabelecer tal distinção, sob a argumentação de que, no hipertexto, tal multimodalidade assume feições distintas – como imagens animadas e som, por exemplo – apenas pelo fato de o suporte o permitir.

Para refletir

Levando em consideração os conteúdos estudados até o momento, pense nos questionamentos a seguir:

1. Em que medida fazemos uso das tecnologias digitais no nosso dia a dia? E em sala de aula? A Internet/web pode ser aproveitada para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em sala de aula?
2. Os nossos alunos fazem uso da Internet/web em seu cotidiano? Quais as páginas acessadas? Que usos são feitos por eles (emails/redes sociais/pesquisas/etc.)?
3. Em sua opinião, que gêneros digitais poderiam ser utilizados para o desenvolvimento da leitura e da escrita de nossos alunos? Como?

2. Explorando os gêneros digitais

Seguindo a linha de raciocínio apresentada no tópico anterior (a multimodalidade nos gêneros digitais) deste capítulo, exploremos um pouco mais como os recursos multimodais se realizam em diferentes gêneros digitais.

2.1. Homepages

Homepage, website, sítios, enfim, estamos bastante acostumados a ouvir tais termos, muitas vezes de forma intercambiável. A verdade é que homepage e website são coisas distintas. A homepage é um advento da internet e é a página inicial de qualquer site. Já o website é, segundo Xavier (2002), um ambiente composto por várias páginas eletrônicas, as quais se acumulam dentro de um mesmo domínio digital armazenado por um “servidor”.

Atestar que a homepage é um gênero não é tarefa simples. Mas Askehave e Nielsen (2004) argumentam em favor da genericidade da homepage, já que sua forma e conteúdo parecem estar chegando a relativa estabilidade convencionada. Ela tem como propósitos introduzir o usuário ao conteúdo integral do site e ser a porta de entrada, a vitrine, como chama Marcuschi (2005), para o website.

Para você cursar esta disciplina, você ingressou numa plataforma online, que leva à homepage do Moodle. Os elementos multimodais desse ambiente são menos interativos do que em outros sites, mas naturalmente existem. Mas analisemos uma homepage mais trabalhada:

Fonte: www.g1.com.br

Em comparação com o site do nosso AVA, a homepage G1.com.br parece ser bem mais rico em se tratando de elementos multimodais, não é? Vejamos: se atentarmos para a seta verde, veremos que a chamada “Ônibus tomba durante temporal com granizo no DF” é enriquecida por um outro elemento multimodal: a foto do tal ônibus. Até aqui, não causa novidade no mundo digital, já que jornais e revistas também se aproveitam do mesmo recurso. Mas, se compararmos com a informação trazida pela seta vermelha, notaremos que esta informação só acontece num computador conectado à internet trata-se de um vídeo produzido para o site. Se o interlocutor clicar no , acessará as matérias jornalísticas do portal. Logo o vídeo, que tem imagem e som, é inherentemente multimodal, por trazer, em sua constituição, duas distintas semioses que coocorrem para a construção do sentido.

Saiba mais



É natural que recursos como vídeo e áudio só podem ser acessados se houver, instalado no computador, um dispositivo multimídia que propicie acesso a essas informações. Quando se verifica que diferentes mediações comunicativas migram ou se instalam num dado suporte, temos o que chamamos de convergência de mídias. São, então, muitas informações dos mais variados modos – visuais, sonoros, imagéticos – coocorrendo para a construção do sentido por parte do leitor.

Gêneros já conhecidos por todos antes da Internet, como as notícias, também sofrem certas alterações em virtude do suporte digital.

2.2. Notícia digital

Vejamos um trecho da notícia a seguir:

11/01/2011 - 21h13

Prefeitura de Atibaia (SP) decreta situação de emergência

DE SÃO PAULO

Recomendar 166 pessoas recomendam isso.

A Prefeitura de Atibaia (64 km de São Paulo) decretou nesta terça-feira situação de emergência em razão das fortes chuvas que atingiram a cidade. Segundo a prefeitura, só na madrugada de segunda-feira (10) choveu 160 milímetros -- mais da metade do que era esperado para todo o mês de janeiro.



[Envie relato ou foto sobre a chuva em São Paulo](#)
 [Ouça relatos sobre estragos causados pelas chuvas](#)
 [Veja imagens da chuva em São Paulo](#)
[Leia a cobertura completa sobre a chuva](#)

Na manhã de hoje, o nível do rio Atibaia era de 4,13 metros. Diversos córregos que cruzam a cidade também transbordaram.

O acumulado das chuvas hoje era de 245 mm. Nos 11 primeiros dias de janeiro do ano passado foram 130,8 mm.



"Diante do caos instalado, a situação exige que sejam implementadas medidas de emergência visando amparar as famílias atingidas, além de obrigar a Administração a promover a prevenção contra doenças típicas da presente situação", diz o decreto



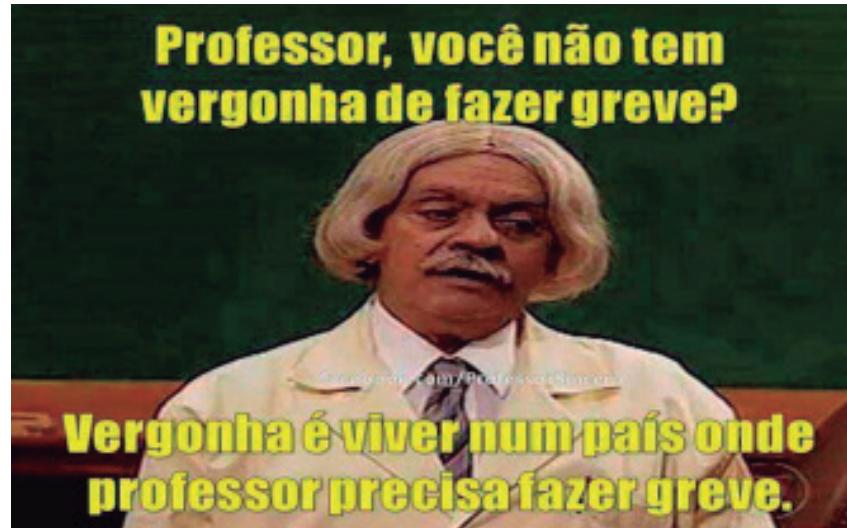
Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/859133-prefeitura-de-atibaia-sp-decreta-situacao-de-emergencia.shtml>

A seta vermelha aponta para as alterações sofridas pelo gênero notícia quando reelaborada num domínio digital. No meio da notícia, há links que permitem OUVIR relatos sobre estragos causados pelas chuvas ou até VER imagens (entenda-se também a possibilidade de ver vídeos) da chuva em São Paulo. Tais potencialidades só são possíveis em decorrência do suporte em que se materializa a notícia. Recursos como imagem animada e som apenas enriquecem o conteúdo a ser visualizado pelo internauta.

2.3. Meme

O meme é um gênero digital que se fixou nas redes sociais de internet com teor humorístico sobre questões contemporânea. Gonçalves e Lima (2017) afirmam que, pela linguagem e pelos recursos multimodais do gênero, os memes podem colaborar para a divulgação de questões sociohistóricas e, por se localizarem em ambientes digitais, mobilizam um conjunto de letramentos.

Vejamos a seguir um exemplo do gênero discursivo meme.



Fonte: GONÇALVES; LIMA (2017)

Lima-Neto (2014) explica que, por se tratar de um gênero emergente das redes sociais, os usuários tendem a rotular de meme os mais variados tipos de textos verbo-visuais que se replicam na web por um determinado tempo.

Aliás, a função replicadora foi essencial para nomear esse gênero discursivo. Darwkins (2007 apud LIMA-NETO, 2014) fez uso do termo meme em analogia com o termo da biologia gene, os replicadores biológicos. O autor entende o meme como uma “uma unidade de transmissão cultural, ou unidade de imitação. ‘Mimeme’ vem da raiz grega adequada, mas quero um termo que soe mais como ‘gene’ [...]. Podemos pensar alternativamente que a palavra ‘meme’ guarda relação com ‘memória’ ou com a palavra francesa *même*.” (DAWKINS, 2007, p. 330 apud LIMA-NETO, 2014, p. 111).

Desse modo, se o compartilhamento é uma característica essencial desse gênero digital, é importante destacar que para compreendê-lo os interlocutores precisam partilhar de diversas informações postas e outras inferencialmente ativadas já que o meme “apresenta-se geralmente acrescido de informações que necessitam da colaboração daqueles que formam a rede de “amigos” que integram o compartilhamento para que haja a efetivação da proposta originalmente estabelecida”. (GONÇALVES; LIMA, 2017, p. 2)

Para refletir

É importante lembrar que os recursos por nós mostrados não se restringem aos gêneros escolhidos por nós para exemplificação. Que tal uma exemplificação para ilustrarmos os conceitos? Veja o próprio ambiente onde você está trabalhando, o Solar. Podemos dizer que ele traz algum tipo de elemento multimodal em sua constituição? Qual é?

3. Multimodalidade, letramento digital e ensino

Neste tópico, vamos estudar a relação entre os gêneros digitais, a multimodalidade, práticas sociais e ensino. Qual é a importância dos gêneros digitais e dos recursos multimodais para os alunos?

Vamos começar este tópico com o seguinte texto:

- Messias, meu filho, preciso te falar sobre a vida...
- Eu já sei! Vida são aqueles coraçõezinhos ali no canto, pai. Se perder os três tem que começar tudo de novo!
- Quem sou eu pra discutir...?

E então, o que você pode inferir da leitura deste texto? Construa, mentalmente, as suas hipóteses de inferência, atentando para o conteúdo da conversa.

Agora, observe a tirinha a seguir.



Fonte: <http://images.google.com.br/images?ndsp=20&hl=pt-BR&q=tirinhas+laerte&start=40&sa=N>

E então? Suas inferências estavam de acordo com o sentido que é dado após a leitura dessa tirinha? Que elementos, na sua opinião, são essenciais para a construção do sentido neste texto?

Com este exemplo, pretende-se mostrar que uma análise que leve em conta somente a materialidade verbal tende à incompletude. As tirinhas são um excelente exemplo de textos multimodais – entendidos, com Kress e Van Leeuwen (1996), como aqueles que realizam seus significados por meio do uso de mais de um código semiótico – que são impossíveis de serem compreendidos se não estiverem aliados a outros recursos multimodais, como as imagens. A tirinha mostra qual a concepção de um jogador de videogame a respeito de “vida”, que, no caso de um jogo, corresponde a um ciclo de jogadas até que o jogador seja derrotado. No entanto, só as imagens da tirinha nos permitem confirmar que o campo semântico acionado pelo personagem “jogador” é mesmo o de uma partida de videogame.

E no caso da escola, como deve se comportar frente a isso?

A ideia é que os alunos saibam para que servem, num texto, elementos outros alheios à materialidade verbal, qual a função que realizam e, futura-

mente, consigam produzir textos da mesma natureza. Na verdade, inconscientemente, desde cedo eles trabalham com multimodalidade. Veja só.

Fonte: CAVÉQUIA (2007, p. 21)

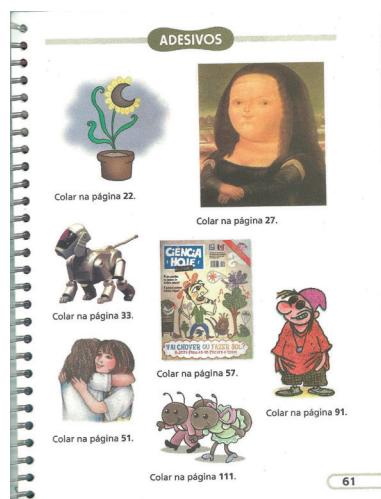
No ensino dos substantivos compostos para o 5º ano do ensino fundamental, a obra acima se utiliza de figuras simples, que possam ser reconhecidas pelos alunos, pois são figuras que fazem parte da cultura em que eles vivem. Utilizando as imagens ao lado do símbolo matemático de adição, também conhecido por todos os alunos dessa série, inconscientemente eles elaboram uma fórmula matemática, de forma que uns termos que podem ser utilizados separadamente em outro contexto, para descobrir um substantivo composto. Esta tarefa só pode ser produzida pelos alunos a partir do reconhecimento que o aluno faz de todas essas informações não verbais.

Vejamos mais um exemplo:

Fonte: CAVÉQUIA (2007, p. 27)

Nesta página, mais recursos multimodais são extremamente necessários. Trata-se de uma exposição sobre o quadro Monalisa, de Leonardo da Vinci. O aluno, ao ler a página, verá que informações são relevantes sobre o quadro mais famoso do mundo. Agora, notemos dois detalhes: embora profundamente multimodal, todas as páginas do livro que contém tarefas são brancas, mas recheadas de linguagem não verbal. Na seção “Para saber mais”, sempre haverá o fundo amarelo, e essa informação não é aleatória: ao ver tal cor, o aluno saberá que não se trata de uma parte da lição a ser aprendida, mas de uma curiosidade, uma informação que contribuirá com seu crescimento intelectual.

Além disso, veja que há um espaço destinado a um adesivo, que reproduzimos a seguir.



Fonte: CAVÉQUIA (2007, p. 61)

Há um comando no livro que pede para que o aluno busque um adesivo que traz a obra de Fernando Botero, em referência à Monalisa. Como vemos, há vários dessa mesma natureza em toda a obra. Mais um recurso multimodal que tem como função prender a atenção do aluno, tornando o livro mais interativo e mais atraente.

Recursos multimodais são, em geral, envolventes por natureza em livros didáticos. Além de serem indispensáveis para a construção do sentido, são, inclusive, muitas vezes mais eficazes que a própria linguagem verbal.

3.1. Letramento multimodal

Há autores, como Santos (2006), que defendem o trabalho na escola, por parte do aluno, do letramento multimodal – este é entendido como a habilidade que as pessoas terão de compreenderem toda e qualquer forma de representação, seja ela

gráfica, imagética, sonora, icônica etc. Além disso, outros elementos também precisam ser levados em consideração para que “as demandas para a utilização bem-sucedida dos textos multimodais não se encerrem no domínio das habilidades da língua escrita” (SANTOS, 2008, p.113).

Como isso funciona? Vejamos um texto conhecido por todos nós.

NETVIDADE, SOLUÇÕES MULTIMÉDIA

Uma empresa no mundo virtual

■ Há seis anos que a Netvidade apostou no Webdesign, com soluções inovadoras. A empresa nasceu em Castelo Branco e conquista novos clientes em todo o mundo

Leonor Veloso - JF

SÃO mais de cem os Websites que a Netvidade.com já lançou para o universo virtual da Internet, uma empresa que nasceu há seis anos em Castelo Branco pelos irmãos Luís e Sandra Muralha, com o intuito de criar soluções multimédia (Webdesign, Design Gráfico e projectos 3D) à medida dos seus clientes, clientes que vão da Beira Baixa e Anções, a Portugal, Espanha, França, Bélgica, Suíça, África do Sul, Ásia e América do Sul. Com uma equipa jovem e de idades compreendidas entre os 20 e os 32 anos, a Netvidade completa cinco anos de actividade em Junho de 2008 e está em franca crescente, tanto no nível do crescente número de clientes, como do seu volume de negócios, que, dos seus primeiros seis anos, quase triplicou”, explica Sandra Muralha, sócia-gerente da Netvidade de que regressou à sua terra-natal depois de se licenciar em Multimédia na University of Wolverhampton, em Birmingham (Inglaterra). “Há seis anos, apenas existia uma empresa em Castelo Branco que se dedicava a esta área de negócio”, revela a jovem empresária, adiantando que os três primeiros anos foram anos de “muito esforço e empenho” por parte da equipa para sair ao mercado a Netvidade, que hoje tem representação em Lisboa, estando a sua sede localizada na Avenida Humberto Delgado, em Castelo Branco. “A maioria dos nossos clientes são da região, mas também trabalhamos muito com empresas no estrangeiro, nomeadamente em Inglaterra e no Luxemburgo”, explica, acrescentando que está a começar a fazer prospecção em África.

O sucesso da empresa prende-se, sobretudo, com a fidelização dos clientes, para quem a equipa Netvidade apresenta soluções sempre inovadoras e criadas exclusivamente para cada cliente, com uma constante actualização tecnológica. “Os primeiros clientes que há seis anos procuraram ainda estão connosco”, recordando sempre à Netvidade para actualizar os seus sites, lançar novos projectos ou até mesmo novas empresas, explica, considerando ser “um sinal muito positivo” ao nível da satisfação do cliente. A criação de projectos em ambiente 3D é também a grande inovação da empresa na região, que há cerca de um ano lançou o Net Express, um serviço on-line que permite aos clientes construir e gerir o seu site.

Outros projectos em desenvolvimento são o website beira-baixa.com, as campanhas Google e Websites para dispositivos móveis. “Acreditámos que até 2010 a Netvidade vai dar um grande salto. Estamos muito atentos ao conceito Web 3.0 que está a ser desenvolvido e estudiado em todo o mundo”, revela Sandra Muralha, adiantando que o sucesso da empresa se deve ainda a um exaustivo trabalho de prospecção de mercado.

A equipa da Netvidade, empresa de Webdesign em Castelo Branco



Fonte: <http://www.netvidade.com/detalhe.php?id=38>

A multimodalidade presente numa notícia de jornal não se resume apenas à presença da ilustração, apontada pela seta. Como vimos no tópico 2, na verdade, ela faz parte do conteúdo da mensagem, não é um mero ornamento. Além disso, atentando para o que está em destaque no princípio do texto, temos o enunciado “Uma empresa no mundo virtual” com uma formatação das letras diferente da presente no texto. Os pontos atribuídos a esse enunciado são maiores, pois tratam-se do título da matéria.

Abaixo, temos mais um enunciado formatado de tamanho menor do que o título, mas maior do que a fonte do texto. Essa informação também é relevante, pois trata-se do subtítulo da matéria, que tem como função complementar informações mais importantes que não podem aparecer no título. Somente a partir disso, aparece, em menor formato, o texto na íntegra.

Em suma, trabalhar o jornal em sala de aula não deve ser reduzido à análise do gênero notícia. Diversos elementos multimodais, como as imagens que compõem as matérias, os recursos de diagramação, a formatação das le-

tras (estejam em itálico, negrito ou sublinhado, por exemplo), são informações cruciais para a compreensão do texto. É necessário que o aluno tenha conhecimento dessas nuances em todo e qualquer tipo de texto, pois não são recursos meramente ornamentários. Pelo contrário, eles têm uma função cabal.

E os gêneros digitais?

Marcuschi (2005) se pergunta se ainda continuaremos a ensinar os alunos a desenvolverem cartas, quando são exímios produtores de gêneros extremamente multimodais no meio digital, como recados digitais, e-mails pessoais, chats personalizados (como o Facebook Messenger), videoconferências etc.



Fonte: <https://inclusodigital.weebly.com/iacuteconesmenu-todos-os-programas-submenu-acessoacuterios-exerciacutecio.html>

Com as novas tecnologias, muitos elementos eletrônicos passaram a fazer parte do material do alunado, além do caderno: computadores, smartphones, aparelhos de MP4, data-show, além do rádio e do DVD, em algumas ocasiões. O que não pode acontecer é que esses mecanismos não sejam meros acessórios das aulas, ficando de lado em detrimento da fala do professor. São recursos fundamentais para a construção do letramento multimodal do aluno, que precisa desenvolvê-la para compreender e produzir textos que agora melhor se encaixam nas sociedades atuais, não presos apenas à linguagem escrita.

E como podemos didatizar isso? Como transpor para os livros didáticos aqueles gêneros que só existem no meio digital?

Araújo-Júnior (2003) propõe que abordagens pedagógicas que tratam os gêneros digitais devem basear-se em duas diretrizes principais:

- A abordagem dos aspectos dos quais possam dar conta o livro didático: como as questões em torno das especificidades da escrita e da forma composicional desses gêneros;

- O incentivo a que os alunos interajam efetivamente por meio dos gêneros digitais abordados, em contextos reais.

Que tal fazer uma atividade diferente com os alunos, na hora de explicar a multimodalidade dos gêneros digitais? Chame-os para fazer um trabalho no laboratório de informática da instituição.

Saiba mais



“Todas essas mudanças vêm levando as escolas e os professores a começar a experimentar mudanças, primeiramente, no intuito de tornar as aulas mais atraentes aos alunos, e também de criar ambientes condizentes e coerentes com o mundo que vivemos hoje, um mundo de palavras, imagens e sons: um mundo multimodal. O objetivo é prover o aluno de instrumentos que possam ajudá-lo a desenvolver estratégias para ler (entender) textos e recursos multimodais e produzi-los. Essas iniciativas por parte de professores e escolas estão ocorrendo, mesmo que muitas vezes elas sejam isoladas ou sem base em conhecimento multimodal sistematizado”. (SILVA, online).

Síntese do capítulo



Como podemos conferir, os elementos multimodais presentes no meio digital são bastante diferentes do que enxergamos no meio impresso.

Na hipermoderneidade, os gêneros digitais e suas potencialidades multimodais permeiam as práticas sociais dos seres humanos cada vez mais cedo. Não seria diferente na escola!

Assim sendo, cabe ao professor, incorporar as suas aulas práticas de leitura e de escrita que deem conta de um mundo multimodal.

Leituras, filmes e sites



LIMA, A. M. P.; PINHEIRO, R. C. . Os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. **Linguagem & Ensino** (UCPEl), v. 18, p. 327-354, 2015.

Referências



- ARAÚJO, J.C.R. **Chat na web**: um estudo de gênero hipertextual. (Dissertação de mestrado). Fortaleza: UFC, 2003.
- ASKEHAVE, I.; NIELSEN, A. E. Web-mediated genres: a challenge to traditional genre theory. **Working Papers**, n. 6, p. 1-50, 2004.
- CAVÉQUIA, Márcia Paganini. **A escola é nossa**: português: 5º ano, 4ª série, ensino fundamental. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2007.
- GONÇALVES, C. J. S. L.; LIMA, A. M. P. A argumentação como proposta discursiva dos memes. **Revista tecnologias na educação**, v. 19, p. 1-13, 2017.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 2 ed. London; New York: Longman, [1996] 2006.
- LIMA-NETO, V. **Um estudo da emergência de gêneros no Facebook**. Tese (Doutorado em Linguística). Fortaleza: PPGL-UFC, 2014
- LOBO-SOUZA, A. C. **Hipertextualidade**: uma abordagem enunciativa de hipertextos. Dissertação (Mestrado em Linguística). Fortaleza: PPGL-UFC, 2009.
- MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista de Bronckart. In: MEURER, J. L., BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.
- SANTOS, J. M. **Letramento multimodal e o texto em sala de aula**. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Depto de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- XAVIER, Antônio Carlos. **O hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. 2002. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 2002.

4

Capítulo

Retextualização

Objetivos

- Entender oralidade e escrita como um continuum, o qual deve ser foco das de língua portuguesa desde a alfabetização.
- Entender o conceito de retextualização.
- Avaliar o uso de atividades de retextualização em sala de aula.

1. Da oralidade à escrita: desfazendo o mito

A linguagem oral e a linguagem escrita sempre foram vistas distintamente pela sociedade, e uma sempre teve mais prestígio que a outra. Entretanto, essa visão tem sofrido importantes mudanças ao longo dos anos. Mas o que tem causado essa mudança? Neste tópico, vamos aprender um pouco sobre a história da oralidade e da escrita na sociedade, para, depois, vermos como isso pode ser trabalhado em sala de aula.

Durante muitos séculos, a fala, como característica inerente ao ser humano, gozou de extremo prestígio nas mais diversas sociedades. As lendas, os provérbios, as parábolas, as cantigas, entre outras eram repassadas oralmente de geração para geração. O que ainda se vê atualmente nas sociedades ágrafas.

Contudo, com o advento da escrita esse status foi deixado de lado em detrimento de uma nova forma de se comunicar, a escrita, dita por muitos como mais segura. Seu desenvolvimento trouxe muito mais do que uma nova possibilidade de expressão para os indivíduos, na verdade, num sentido contrário a esse, fala e escrita, por conta de suas diferenças, passaram a ser vistas não como duas faces da mesma moeda, mas sim como água e óleo, que não se “unem”.

Essa dicotomização, conforme afirma Marcuschi (2001), levou a escrita a assumir o status privilegiado que outrora pertencia à fala, visto que sua artificialidade e a complexidade do seu aprendizado restringiram a poucos “iluminados”, num primeiro momento, a competência necessária para escrever. Tome-se, por exemplo, as figuras dos escribas e dos copistas tão enaltecidos na Antiguidade e na Idade Média. Além disso, o fato de a Igreja Católica considerar leigos todos aqueles que não lessem ou escrevessem o evangelho, contribuiu para estabelecer o caráter sacralizado que a escrita assumiu ao longo dos tempos.

Também no âmbito da Linguística, num primeiro momento, houve uma dicotomização, fundamentada nas ideias do mestre genebrino Ferdinand Saussure que distinguiu a *langue* da *parole*, sendo essa segunda considerada assistêmica e fora do escopo de análise da Linguística.

Hoje, no entanto, a visão que os linguistas têm sobre a linguagem oral e a linguagem escrita está no sentido de compreendê-las como “duas modalidades distintas de uso da língua” (KOCH, 1998, p. 61). Desta forma, fala e escrita, apesar de suas características diferentes, como veremos adiante, utilizam-se do mesmo sistema linguístico.

Kato (1999, p. 12), por exemplo, afirma que “a primeira diferença entre a linguagem oral e a linguagem escrita diz respeito à natureza do estímulo: auditivo para a fala e visual para a escrita”. Outro aspecto que a autora destaca são as diferenças lingüísticas entre a modalidade oral e a escrita. O uso de coordenação na linguagem falada em detrimento ao uso da subordinação na linguagem escrita é um dos índices desta diferença.

Com relação ao contexto de uso, Kato (Op. Cit.) citando Tannen (1982), destaca que a linguagem oral em relação à linguagem escrita “é altamente dependente de contexto, enquanto a escrita é relativamente descontextualizada”.

Para explicar melhor esse ponto, vejamos um trecho da letra da música *Sinal Fechado*, de Paulinho da Viola:

(...) – Olá, como vai?
– Eu vou indo, e você?
– Tudo bem. (...)

Como se observa, o diálogo em si parece “vazio”, se levarmos em conta apenas as sentenças escritas, um tanto quanto soltas e sem ligação a outra ideia anterior. Porém, o próprio título da música “Sinal Fechado” já nos remete a um tipo de situação comum em nosso cotidiano e que acaba por se configurar como o contexto em que se estabelece a relação entre os interlocutores. Assim sendo, aparentemente descontextualizado, esse texto escrito passa a contar com um contexto tão rico quanto o de uma interação oral.

A visão dicotomizada entre fala e escrita, portanto, leva em consideração as diferenças existentes entre essas duas **modalidades**⁴ da língua. Tais diferenças são evidenciadas de maneira clara no quadro abaixo, apresentado por Koch (1998, p. 62)

⁴Nem todas essas características são exclusivas de uma ou outra das duas modalidades.

FALA	ESCRITA
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não-planejada	Planejada
Predominância do “modus pragmático”	Predominância do “modus sintático”
Fragmentada	Não-fragmentada
Incompleta	Completa
Pouco elaborada	Elaborada
Pouca densidade informacional	Densidade informacional
Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	Predominância de frases complexas, com subordinação abundante
Pequena freqüência de passivas	Emprego freqüente de passivas
Poucas nominalizações	Abundância de nominalizações
Menor densidade lexical	Maior densidade lexical

Fonte: KOCH (1998, p. 62)

A partir dos anos 80 do séc. XX, porém, como destaca Marcuschi (2001), o foco das análises entre os fenômenos da fala e da escrita deixam de ser suas diferenças e passa a ser o contexto de práticas sociais e culturais em que elas se realizam, encarando ambas as modalidades como atividades interativas e complementares.

A relação a ser estudada, segundo Marcuschi (Op. Cit.), seria, pois, entre a oralidade e o letramento, visto que já não se concebe mais analisar fala e escrita como conceitos estanques e excludentes, ao invés disso, deve-se analisar o continuum presente nas relações oral/escrito e formal/informal. Neste sentido, **fala e escrita**⁵ são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas sociais específicas.

Como exemplos desse continuum, podemos citar, do informal para o formal:

- os diálogos familiares;
- as conversas entre amigos;
- os bilhetes;
- os chats e os e-mails pessoais;
- as entrevistas de emprego;
- as palestras;
- as cartas corporativas;
- os memorandos;
- entre outros.

⁵“As diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois pólos opostos”. (MARCUSCHI, 1995, p. 13 apud KOCH, 1998)

Como pudemos perceber ao longo deste tópico, fala e escrita possuem sim diferenças que não se excluem e que também não devem servir de parâmetro para atribuir-lhes nenhum juízo de valor do tipo melhor ou pior, correto ou incorreto, elegante ou deselegante. O que se tem são modalidades distintas da língua em uso e que não só podem como precisam ser utilizadas e ensinadas na escola, sob a perspectiva de que o sujeito linguisticamente competente possa transitar de forma segura pelo continuum de gêneros discursivos que se apresentam entre a **oralidade**⁶ e a escrita.

⁶“O texto falado não é absolutamente caótico, desestruturado, rudimentar. Ao contrário, ele tem uma estruturação que lhe é própria, ditada pelas circunstâncias sócio-cognitivas de sua produção e à luz dela deve ser descrito e avaliado”. (KOCH, 1998, p. 64)

Para refletir

Leia o texto a seguir e reflita sobre a relação oralidade e escrita e como podemos trabalhar com essas noções em sala de aula.

Continuum entre fala e escrita, Italo Batista

Segundo Espíndula (2008), até a década de 80, os estudos que regem a Linguística, sob o conceito de língua, obtiveram grandes avanços em sua compreensão maior na distinção entre oralidade e escrita. O estruturalismo saussureano apresentava a fala e a escrita como uma dicotomia, definindo a primeira como contextualizada, dependente, implícita, não-planejada, redundante, imprecisa e fragmentária; a segunda modalidade era definida em contrastes totalmente opostos: descontextualizadas, autônoma, explícita, planejada, precisa e completa (Marcuschi, 2005). Portanto, havia problemas na distinção entre tais modalidades: quando comparado um texto oral, a conversação espontânea, por exemplo, prendendo-se na análise apenas de sua estrutura, observando a partir deste com um texto escrito, o artigo científico, por exemplo, em que a abordagem estruturalista priorizava entre o predomínio da fala e escrita, como sendo esta última modalidade, a que mais se aproxima nas adequações concernente às regras do sistema linguístico. Não havia distinção entre as duas modalidades, mas “como consequência de características constitutivas intrínsecas a cada uma delas” (ESPÍNDULA, 2008). A fala teria sua posição como uma estrutura desorganizada, numa perspectiva de lugar de caos e do erro.

O que fazia distinção entre estas duas modalidades era a não compreensão de que fala e escrita têm sua forma de organização própria e também seus usos específicos na sociedade. Portanto, seria preciso observar a fala não exclusivamente a partir das regras de funcionamento da escrita. Segundo Marcuschi (2005), na década de 80, surge a noção de Continuum, que aborda novas perspectivas entre fala e escrita, apresentando o conceito de que existem mais semelhanças que diferenças entre estas duas modalidades. Contudo, sua predominância limita-se aos aspectos formais, voltados para a descrição das estruturas e da linguagem utilizadas na fala e na escrita.

Estas perspectivas, não traziam reflexões sobre a influência de aspectos sociais nas formas de funcionamento dessas duas modalidades. Um avanço maior para a compreensão dos estudos sobre oralidade e escrita se deu através da perspectiva sociointeracionista, que define a interação como o aspecto responsável pela organização da língua e de seus usos sociais. Com o advindo desta nova perspectiva sociointeracionista, as relações entre fala e escrita se estabelecem a partir de observações feitas pelo pensamento bakhtiniano, que define a língua como um processo de interação.

A partir do pensamento de Bakhtin (apud Espíndula, 2008), foi possível explicar a língua através dos pressupostos: da situação de interação, em que domínio discursivo esta interação se situa e quais os gêneros discursivos a serem produzidos/ouvidos/lidos de

acordo com as formas de interação historicamente construídas no uso social. Os gêneros por serem relativamente estáveis, são de difícil classificação, tendo em vista sua dinamicidade. A forma continua sendo elemento importante para a compreensão de um gênero, mas assume um lugar secundário, visto que a fala e escrita não podem mais ser abordadas a partir exclusivamente de aspectos formais por se mostrarem limitados quando se busca compreender o processo de interação na produção de um texto, seja ele escrito ou oral. Portanto, não podemos nos restringir aos elementos lingüísticos apenas de uma ou de outra modalidade, mas às formas de funcionamento de cada uma delas, observando as situações de interação nas quais elas ocorrem, os domínios discursivos e os textos concretos produzidos em função desses dois aspectos.

Concluímos, portanto, que o processo Continuum entre a fala e escrita está voltado para a função dos gêneros discursivos e dos domínios discursivos, em que é possível perceber uma maior aproximação e semelhança entre as duas modalidades, a depender de que gêneros discursivos estejam sendo analisados. O que distingue as características dos gêneros são exatamente suas regras de funcionamento na sociedade, sabendo que o que define o gênero é sua base de orientação.

A tentativa de fazer semelhanças e diferenças entre a fala e escrita não se restringe apenas aos aspectos formais, mas, sobretudo, as condições de produção e circulação dos diversos textos orais e escritos. Não são, portanto, dois sistemas lingüísticos distintos, mas como realizações de uma mesma língua, pois as duas modalidades utilizam os mesmos elementos como recurso, apesar de cada modalidade, em alguns gêneros, o faça de maneira distinta, por considerar os diferentes usos de fala e escrita na sociedade. O objeto de estudo (o gênero) é heterogêneo, para apenas duas modalidades de realização, fala e escrita, cada uma com suas especificidades, mas também seus pontos de contato. Nessas condições, é possível perceber a complexidade que gera desafios para o ensino de língua nas escolas. (...)

CONSIDERAÇÕES FINAIS: As dificuldades serão enormes para que os conceitos sobre a produção oral mudem no âmbito escolar, visto que são novas perspectivas que poderão encontrar resistência por parte dos professores tradicionais e por parte dos alunos que ficarão confusos com novos conceitos. Sabendo que esta modalidade, era tida como "lugar de caos e do erro", portanto, não era possível de ser estudada cientificamente. Hoje, podemos afirmar que não há dicotomias entre modalidades de uso da língua. Há mais semelhanças que diferenças entre as modalidades da oralidade e da escrita. Entretanto, estas novas perspectivas terão caminhos longos a percorrer, até que, paulatinamente, possam ser trabalhadas e compreendidas nos meios escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: ESPÍNDOLA, Danielly Vieira Inô. O gênero entrevista oral/escrita nos livros didáticos de português: o que esperar?. UEPB, 2008. MARCUSCHI, Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Fonte: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/continuum-entre-fala-e-escrita-2423389.html>

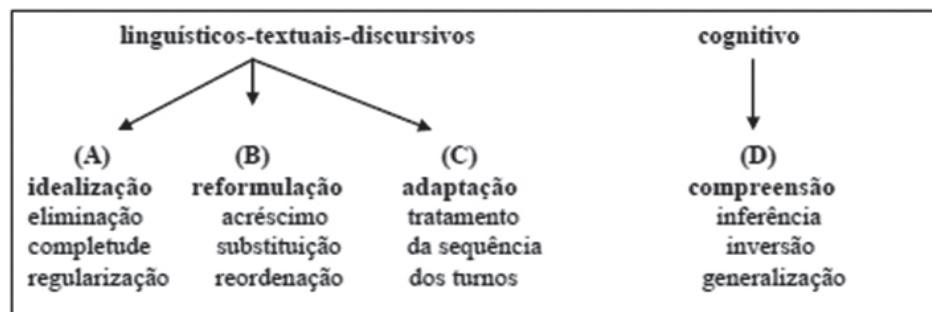
2. A Retextualização

Vimos no tópico anterior que as barreiras entre oralidade e escrita estão sendo ultrapassadas pelos estudos mais recentes da Linguística, como as pesquisas sobre gêneros discursivos, por exemplo. Essas pesquisas vêm mostrando a estreita relação que há entre a oralidade e a escrita, mas como trabalhar isso em sala de aula? A atividade de retextulização é uma das maneiras possíveis. E o que é retextulização? É o que vamos descobrir a seguir.

O termo retextualização foi empregado pela primeira vez por Travaglia (1993) para fazer referência à tradução de uma língua para a outra. Logo depois, Abaurre (1995) acrescenta, à definição de Travaglia (1993), a ideia de refacção ou reescrita de um texto. Já Marcuschi (2001) define a retextualização como uma transformação de textos orais em textos escritos (ou vice-versa), especialmente.

Segundo Marcuschi (2001, p.46 e 47), a atividade de retextualização é um fato comum na vida diária de um falante e não uma questão artificial que parece ocorrer apenas em exercícios acadêmicos ou escolares. O autor afirma, ainda, que esse processo acontece naturalmente e não mecanicamente, e que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido.

O ato de retextualizar envolve, de acordo com Marcuschi (2007), alguns fenômenos que devem ser analisados durante esse processo. Dentre eles, podemos citar os aspectos linguísticos-textuais-discursivos e os cognitivos, apresentados no quadro abaixo:



Fonte: Quadro retirado do livro Da fala para a escrita: processos de retextualização, p. 69, de MARCUSCHI, Luiz Antônio.

Para o autor, há uma dificuldade em determinar estes aspectos, indicando que os conjuntos (A, B, C) “levam às operações linguísticas-textuais-discursivas”, enquanto que “o aspecto cognitivo (D) conduz os processos relativos à compreensão de um modo mais geral e levam às mudanças mais complexas, como as inferências e os possíveis falseamentos.

Marcuschi afirma que tanto a idealização como a reformulação abordam sobre as operações e processos de natureza linguístico-textual-discursivo, pois atuam de maneira mais pontual no código, entretanto repercutem diretamente no discurso, já que ambos são inseparáveis. Por sua vez, a adaptação comporta operações de citação e desenvolve-se em separado dos blocos A e B, uma vez que abrange atividades que não são tão usuais como parecem. O autor afirma ainda que para realizar as operações envolvidas em C devemos ter em vista que as operações A, B e D também estão incluídas. Já a compre-

ensão, que se encontra no aspecto cognitivo, sugere operações cognitivas e distribui-se ao longo das demais operações, pois diz respeito à transformação do texto. Sobre isso, o autor afirma que “para podermos transformar um texto é necessário compreendê-lo ou pelo menos ter uma certa compreensão dele.

Cabe lembrar que, embora Marcuschi trabalhe com nove operações, há textos que não necessitam da utilização de todas elas. Isso ocorre porque, em alguns textos, a retextualização já se completa após os primeiros procedimentos, como a eliminação de marcas interacionais e a introdução de pontuação no texto-base.

Vamos conhecer agora cada uma das operações envolvidas na retextualização de textos orais para textos escritos:

2.1. Operação 1 – Estratégia de eliminação

São retiradas as marcas estritamente interacionais, como os marcadores conversacionais, os truncamentos, as sobreposições de vozes, as hesitações, elementos lexicais que são típicos da fala etc.

Ex. hesitações:

“(...)um esquema...eh: dos aspectos(...)” ————— | Resultado: um esquema dos aspectos

Fonte: www.revistas.univasc.br/index.php/anagrama/article/viewFile/6278/5696

2.2. Operação 2 – Estratégia de inserção

Nesta operação há a primeira proposta de introdução de pontuação.

Ex.: Pontuação

(...) bem gente HOJE ...diferente da aula/ differentemente daquilo que a gente havia feito da outra vez...nós vamos fazer uma aNÁlise...um pouquinho mais detalhada...é um texto mais complexo... e: é o que eu chamaria de uma análise de texto em nível Dois... a adequação desse texto...eu creio que vocês queriam/ que vocês poderiam adequar...que seja pra um colegial bom... pra um segundo grau bom...ou então pra uma oitava série...já com aluno de faculdade...(...)

Resultado: Hoje, diferente da aula/ differentemente daquilo que a gente havia feito da outra vez, nós vamos fazer uma análise, um pouquinho mais detalhada, é um texto mais complexo, e é o que eu chamaria de uma análise de texto em nível Dois, a adequação desse texto, eu creio que vocês queriam/ que vocês poderiam adequar, que seja pra um colegial bom, pra um segundo

grau bom, ou então pra uma oitava série, já mais avançadas também, até pra faculdade, se você tive disponibilidade de trabalhar com aluno de faculdade.

Fonte: www.revistas.univerciencia.org/index.php/anagrama/article/viewFile/6278/5696

2.3. Operação 3 – Estratégia de eliminação para uma condensação linguística

Aqui os alvos são as repetições, redundâncias, paráfrases são retiradas. Além disso, os pronomes pessoais (de forma especial os egóticos: “eu” e “nós”) uma vez que as pessoas já são marcadas pelas desinências verbais.

Ex.: “(...)que seja pra um colegial bom...pra um segundo grau bom...(...)"

Resultado: (...)pra um segundo grau bom(...).

Fonte: www.revistas.univerciencia.org/index.php/anagrama/article/viewFile/6278/5696

2.4. Operação 4 – Estratégia de inserção

São inseridos os parágrafos e reformula-se a pontuação, porém não é modificada a ordem do tópico discursivo.

Ex.:

Trecho da transcrição:

como no texto anterior...se bem que vocabulário deve ser trabalhado da mesma forma...não se esqueçam de trabalhar: o vocabulário sempre dentro do contexto... pra que seja escolhida a:/ a acepção que mais couber dentro do contexto..outros aspectos que a gente poderia pensar em...em destacar aqui nesse texto...seriam aqueles aspectos de linguagem...que saltam diretamente aos olhos desde que a gente analisa...

Resultado: Como no texto anterior, se bem que vocabulário deve ser trabalhado da mesma forma, não se esqueçam de trabalhá-lo sempre dentro do contexto, pra que seja escolhida a acepção que mais couber. Outros aspectos que a gente poderia pensar em destacar aqui nesse texto, seriam aqueles aspectos de linguagem, que saltam diretamente aos olhos desde que a gente analisa.

Fonte: www.revistas.univerciencia.org/index.php/anagrama/article/viewFile/6278/5696

2.5. Operação 5 – Estratégia de reformulação

Para explicitar o que foi dito no texto oral, com relação à referenciação ou orientação espacial são introduzidas marcas metalingüísticas que fazem referência a conhecimentos presentes no ato da fala. Essas marcas são usadas para a referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêitico.

Ex.: Hoje, diferentemente daquilo que havíamos feito...

Fonte: www.revistas.univerciencia.org/index.php/anagrama/article/viewFile/6278/5696

2.6. Operação 6 – Estratégia de reconstrução em função da norma escrita.

Há a reordenação sintática, reconstrução das estruturas truncadas, adaptação das concordâncias e o encadeamento do texto.

Ex.:

“(...)HOJE ...diferente da aula...diferentemente daquilo que a gente havia feito da outra vez(..)”

Resultado: Hoje, diferentemente daquilo que havíamos feito

Fonte: www.revistas.univerciencia.org/index.php/anagrama/article/viewFile/6278/5696

2.7. Operação 7 – Estratégia de substituição visando uma maior formalidade

A sintaxe é modificada para se adequar aos aspectos da modalidade escrita formal, sem alterar o sentido do texto de origem ou introduzir novos sentidos no mesmo. Ocorre um tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas.

Ex.:

“(...)nós vamos fazer uma análise(...)”

Resultado: Faremos uma análise

“(...)um pouquinho mais detalhada(..)”

Resultado: Um pouco mais detalhada.

Fonte: www.revistas.univerciencia.org/index.php/anagrama/article/viewFile/6278/5696

2.8. Operação 8 – Estratégia de estruturação argumentativa.

O tópico discursivo é reordenado para haver melhor estruturação no aspecto argumentativo.

2.9. Operação 9 – Estratégia de condensação.

Os argumentos e as idéias expressas no texto oral são agrupados porém, não ocorre a elaboração de um resumo, pois não se faz uma seleção, mas somente uma reordenação e uma apresentação mais coesa do conteúdo.

3. A atividade de retextualização e o ensino de Língua Portuguesa

No tópico anterior, nós discutimos um pouco sobre o conceito de retextualização e alguns aspectos linguísticos, textuais, discursivos e cognitivos. Mas como essa atividade pode auxiliar no ensino de Língua Portuguesa? É sobre isso que falaremos neste tópico.

A atividade de retextualização, além de ser uma atividade corriqueira, pode servir com uma forte aliada no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que, segundo a autora Dell'Isola (2007, p. 11), a retextualização é um “excelente recurso para o trabalho com o gênero”, pois, através dessa atividade, o aluno consegue apreender um pouco mais sobre forma e função de um gênero.

Entretanto, antes de iniciar a atividade, o professor deve considerar, como assevera Marcuschi (2001), um aspecto muito importante, a saber: a compreensão. Primeiramente, antes de qualquer atividade de transformação textual, faz-se necessário que se compreenda o que foi dito no texto base, para que não aconteçam problemas relativos à coerência. Este também é o ponto de vista de Dell'Isola (2007, p. 36) que considera, ao se reescrever um texto, a necessidade de um planejamento que abrange duas importantes etapas, que são (i) a leitura, compreensão e identificação dos gêneros, e (ii) a reescrita de textos.

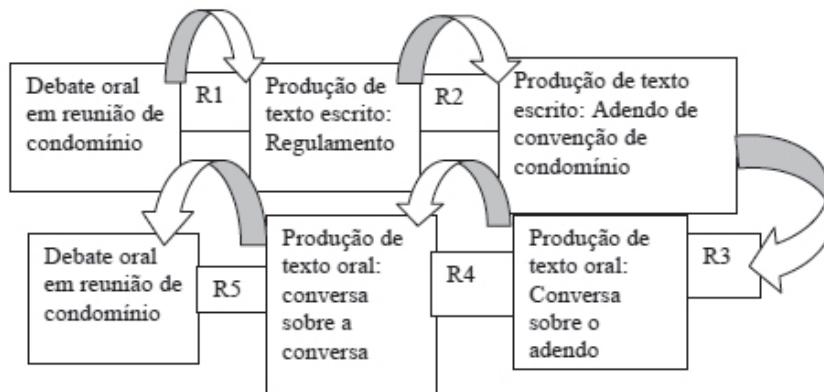
Além disso, para Marcuschi (2001, p. 48), existem quatro possibilidades de reescrita de um texto, que são:

- 1. Da fala para a escrita.** Por exemplo: de uma entrevista oral para uma entrevista impressa.
- 2. Da fala para a fala.** Por exemplo: de uma conferência para a tradução simultânea.
- 3. Da escrita para a escrita.** Por exemplo: de um livro para uma resenha escrita.
- 4. Da escrita para a oralidade.** Por exemplo: de um esquema escrito para uma exposição oral.

Como se pode observar no quadro acima, o processo de retextualização não ocorre somente na passagem da fala para a escrita, o que corrobora a ideia de que se pode trabalhar com diversas possibilidades de retextualizar, como por exemplo, os atos de resumir, parafrasear, parodiar, transformar textos de um sistema semiótico em outro (de verbal a não verbal ou vice-versa), de livros a filmes ou novelas, de verso em prosa (ou vice-versa).

Para uma melhor visualização das possibilidades de retextualização, apresentamos, abaixo, um esquema proposto pela autora Dell'Isola (2007, p. 37). Nesse esquema, cada R representa uma retextualização possível: R1 é

o processo da fala para a escrita; R2, da escrita para a escrita; R3, da escrita para a fala; R4 E R5, da fala para a fala.]



Fonte: DELL'ISOLA, R.L. P. Retextualização de gêneros escritos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 37

O uso da Retextualização em sala de aula é uma possibilidade de ensino de língua realmente significativo, tanto por considerar a necessidade de se propiciar ao aluno recursos diferenciados que lhe favoreçam o domínio da variante padrão quanto por levar em conta a importância de se produzirem textos cujos registros requeiram outras variedades. Ao propormos uma atividade de retextualização aos alunos, devemos levar em consideração a competência linguística e comunicativa que eles possuem, uma vez que são falantes nativos de uma língua, no caso a Língua Portuguesa. Além disso, o professor deverá auxiliar os alunos no reconhecimento dos diversos gêneros discursivos, bem como no exercício de reconstrução da escrita. Esta colocação nos permite dizer que ensinar a escrever não é apenas possibilitar que o aluno domine a variante padrão da escrita; além disso, ele precisa saber adequar os diferentes dialetos às ocasiões em que se inserem bem como saber utilizar e recriar textos em diferentes gêneros discursivos. Para que isso ocorra, é preciso que, no mínimo, o aluno comprehenda a mensagem presente no texto inicial.

Até aqui, aprendemos um pouco sobre a relação entre oralidade e escrita, conceito de retextualização e o trabalho desse conceito em sala de aula. Agora, demonstraremos algumas atividades que podem ser utilizadas em sala de aula.

Para Marcuschi (2001, p. 47), a retextualização não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização e nem se trata da passagem de um texto supostamente “descontrolado e caótico” (o texto falado) para outro “controlado e bem formado” (o texto escrito); trata-se da passagem de uma ordem para outra.

Há nas atividades de retextualização, conforme já foi destacado nesta aula, um aspecto muito importante: a compreensão. Antes de qualquer atividade de transformação textual é preciso que se compreenda o que foi dito para que não ocorram problemas no plano da coerência no processo de retextualização. Pensando nisso, observem as propostas de atividade abaixo

Atividades de avaliação



ATIVIDADE I

Leia a seguinte nota:

“Especialista em inteligência artificial acredita que em 2050 será normal alguém apaixonar-se e casar-se com um robô.” (Carta Capital, 10/11/200 - www.cartacapital.com.br)

Proposta: Baseando-se na ideia contida nessa nota, escreva uma crônica narrativa, de aproximadamente 25 linhas, para ser publicada em um jornal de grande circulação.

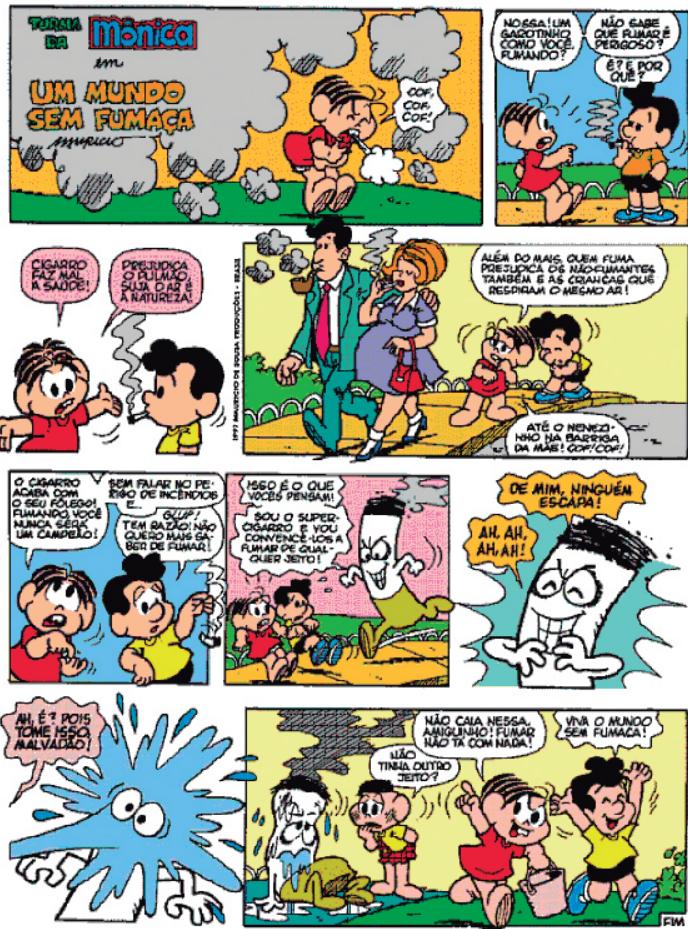
ATIVIDADE II - RETEXTUALIZANDO O INTERNETÊS

Proposta: De acordo com Souto e Silva (2008), “o profissional que pretende trabalhar com retextualização não pode ver a língua como um fenômeno homogêneo, imutável, tampouco como sistema de regras. A heterogeneidade da língua, sua dinamicidade e seu contexto histórico-social devem servir de orientação para o trabalho do professor que objetiva trabalhar com a retextualização, visto que a contextualização é primordial para o funcionamento pleno da língua”. Com base nisso, observe os exemplos de internetês presentes na tabela abaixo e retextualize criando uma situação formal.

Texto em Internetês	Retextualização
Oiêeee migal!!! Td blz?	
Nunk + t vi. Pasa lah em ksa tah. Qdo fo avisa	
Bju, Kátia	
[dumingu ki veim eu vo i dançahhhh pumppp] - [Nem sei o q q eu vo comentar aki!!!]	
[Bom, axu q é isso ael!] - [... O xato eh que nem fikei xapado lah...]	
[Si vc foci msm eu kiria dançah a noite td!!!]	
[ooooiiiiieeeee!!!!!!! fulta uma xemana!!!!!! pax feliax!!!].	
[Bjaauuuummm pra todux meux miguxux y miguxax....dohiu voxes].	

ATIVIDADE III

Proposta: Com base na compreensão que obtiveram do quadrinho abaixo, redijam um Manifesto que será entregue ao líder comunitário de seu bairro. Façam todas as adaptações necessárias. Ponham a criatividade para funcionar!



Fonte: http://www.letramagna.com/Artigo09_13.pdf

Síntese do capítulo



Após a compreensão do conceito de gêneros discursivos, este capítulo apresentou a noção de retextualização, prática a ser incorporada em sala de aula para desenvolver os multiletramentos dos alunos em suas práticas sociais cotidianas, envolvendo os diversos gêneros orais/escritos e formais/informais.

Referências



- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T.; GERALDI, J. W. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 25, p. 5-23, 1995.
- DELL'ISOLA, R.L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007
- KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. – São Paulo: Ática, 1999.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez editora, 2001.
- SOUTO, A.A. e SILVA, S. M. T. **A Retextualização e o uso do Internetês como prática escolar**. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Alex-Souto-e-Sheila-Maria-Tabosa-Silva.pdf>.
- TANNEN. D. Oral and literate strategies in spoken and written discourse. In: BAILEY, R. W.; FOSHEIM, R. M. **Literacy for life: The demand for reading and writing**. NY: The Modern Language Association, 1983.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1993.



Fiel a sua missão de interiorizar o ensino superior no estado Ceará, a UECE, como uma instituição que participa do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vem ampliando a oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade de educação a distância, e gerando experiências e possibilidades inovadoras com uso das novas plataformas tecnológicas decorrentes da popularização da internet, funcionamento do cinturão digital e massificação dos computadores pessoais.

Comprometida com a formação de professores em todos os níveis e a qualificação dos servidores públicos para bem servir ao Estado, os cursos da UAB/UECE atendem aos padrões de qualidade estabelecidos pelos normativos legais do Governo Federal e se articulam com as demandas de desenvolvimento das regiões do Ceará.

