

## LEITURA, MULTIMODALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Rivaldo Capistrano Júnior\*  
Maria da Penha Pereira Lins\*\*  
Janayna Bertollo Cozer Casotti\*\*\*

**Resumo:** Neste artigo, temos como principal objetivo propor uma discussão acerca do papel de recursos multimodais na construção de sentido(s) em práticas de leitura. Para tanto, buscamos respaldo teórico-metodológico em estudos sobre texto, multimodalidade e leitura. À luz desses estudos, buscamos analisar como a articulação de modos semióticos em diferentes gêneros textuais guiam processos interpretativos.

**Palavras-chave:** Leitura. Multimodalidade. Ensino de língua portuguesa.

**Abstract:** In this paper, the main aim is proposing a discussion about the multimodal resources role in the construction of meaning (s) in reading practices. To do so, the work is based theoretical and methodologically on Text Studies, multimodality and reading. From these studies, we seek to analyze how the articulation of semiotic modes in different textual genres guide interpretative processes.

**Keywords:** Reading. Multimodality. Portuguese Language teaching.

### Considerações iniciais

Ler e escrever, longe de serem meras atividades mecânicas de extração de informações e de aplicação de regras gramaticais ou de (re)produção de modelos estereotipados de organização textual, são, em perspectiva sociocognitiva e interacional (KOCH; ELIAS, 2006, 2009; MARCUSCHI, 2008), atividades imbricadas e altamente complexas que exigem dos sujeitos leitores e/ou escritores a ativação de sistemas de conhecimento e a mobilização de estratégias diversas.

---

\* Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL/UFES), Vitória-ES, Brasil. E-mail: r.capistrano@uol.com.br

\*\* Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL/UFES), Vitória-ES, Brasil. E-mail: mpenhalins@gmail.com

\*\*\* Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL/UFES), Vitória-ES, Brasil. E-mail: janaynacasotti@gmail.com

Nesse processo, o texto é o ponto de contato entre leitor e escritor. Este, partindo de um projeto de dizer, lança mão de uma série de estratégias para viabilizar sua intenção comunicativa, isto é, o seu projeto de dizer; aquele, coparticipativamente, assume uma postura ativa, mobiliza estratégias de ordem sociocognitiva e interacional e guia-se pelas pistas deixadas no texto pelo escritor. Durante essa atividade, ambos – escritor e leitor – dialogicamente partilham normas sociais e negociam o(s) sentido(s).

No ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente, a leitura e a produção de textos também constituem atividades de linguagem que mobilizam os estudantes no processo de produção de sentido(s). Em sala de aula ou em outros espaços de aprendizagem, os alunos leem e/ou produzem textos dos mais variados gêneros textuais, mas não como experiências individuais ou únicas. Trata-se de práticas sociais em que estão envolvidos alunos/leitores, professores/leitores e autores que, por meio do texto, estabelecem um diálogo, com vistas a construir sentidos possíveis.

Assim, lembramos Geraldi (2008, p. 2) quando afirma que colocar o estudo do texto como prioridade na escola significa “aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer que em cada texto se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo”. Nesse sentido, a multimodalidade vem se impondo como uma dessas possibilidades de dizer e de produzir sentido(s), dada a crescente presença, em aulas de língua portuguesa, de textos cuja configuração congrega múltiplas linguagens/semioses.

Posto isso, propomos uma discussão de como diferentes recursos multimodais (tamanho e tipo de fonte, *layout* da página, paragrafação, imagens, cores etc.) do texto impresso ou digital coatuam no processo de construção interacional de sentido(s). Nossas considerações partem de uma visão de texto como uma entidade multifacetada, em que aspectos sociais e culturais e processos cognitivos são subjacentes e indissociáveis das ações sociais dos sujeitos (KOCH, 2004; KOCH; ELIAS, 2016).

Desse modo, considerando que i) a construção de sentido(s) mobiliza tanto elementos da superfície textual (linguístico, imagético, plástico etc.) quanto aspectos contextuais, ii) a multimodalidade apresenta-se como traço constitutivo do texto, organizamos este artigo em três seções: a primeira tem como foco considerações sobre a concepção de texto e de multimodalidade; a segunda analisa elementos multimodais em variados gêneros textuais e a contribuição desses recursos para a construção de sentido(s); a terceira e última indica

contribuições para o ensino de língua portuguesa, considerando aspectos multimodais dos textos.

### **Concepção de texto e de multimodalidade**

Inicialmente, os estudos relativos ao texto, no âmbito da Linguística Textual (doravante LT), focalizavam o texto verbal, entendido como toda e qualquer produção linguística, de extensão variável, que possibilita a comunicação. A preocupação dos estudiosos era, sobretudo, a de analisar recursos linguísticos que garantiriam a coesão e, conseqüentemente, a coerência textual.

Nos anos 1970 e início dos anos 1980, pesquisas na área assumem uma perspectiva pragmática, pondo em relevo a situação de interação, os sujeitos sociais, e voltam-se para a explicação de propriedades definidoras dos textos verbais. A textualidade<sup>1</sup> era entendida como condição necessária à formação de um texto. A partir dos anos 1990, com o entendimento de que nossas ações sociais não se desvinculam de processos cognitivos, o texto foi concebido como resultado de operações cognitivas interligadas.

Se, por um lado, o conceito de texto foi sendo reconstituído à medida que se ampliavam as perspectivas de estudo na LT; por outro, as análises centravam-se no texto verbal (oral ou escrito), em detrimento de outros modos semióticos. No entanto, no início deste século, os estudos em LT, de perspectiva sociocognitiva e interacional, têm voltado a sua atenção para os textos não exclusivamente verbais.

Assim, considerando a multiplicidade e variabilidade de textos, dos mais prototípicos aos menos prototípicos (SANDIG, 2009 [2000]), e as práticas de linguagem em ambientes midiáticos, estudiosos da LT (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010) propõem uma ampliação do conceito de texto, de modo a incorporar na análise de fenômenos textuais as produções multimodais, caracterizadas pela copresença de dois ou mais modos de linguagem (verbal, imagética, plástica, sonora) na superfície textual.

Em se aceitando que todo texto é híbrido (multimodal) quanto ao modo de composição, uma vez que orchestra diferentes formas de linguagem, é preciso considerar que a construção/negociação do(s) sentido(s) também se faz por meio do acionamento simultâneo e não linear de outros elementos, não somente o linguístico.

---

<sup>1</sup> Para Beaugrande e Dressler (1997 [1981]), o texto é uma ocorrência comunicativa, um artefato linguístico, que cumpre sete normas de textualidade (coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade).

Se signos de diferentes modos integram a materialidade textual e mobilizam conhecimentos prévios e desejavelmente partilhados, um problema epistemológico se coloca aos estudiosos do texto: na compreensão e na análise de fenômenos textuais, que articulações a LT vem estabelecendo no intuito de ampliar seus dispositivos analíticos a fim de contemplar o fenômeno da multimodalidade? Na busca dessa interface, a LT tem incorporado em suas pesquisas conceitos e categorias advindos dos estudos sobre multimodalidade.

A multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]; KRESS; LEITE-GARCÍA; VAN LEEUWEN, 2008 [1997]; KRESS, 2005; DIONÍSIO, 2005) é entendida como co-ocorrência de vários modos de representação/construção da linguagem (semioses), que se integram na construção de significados em interações sociais.

Para Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen, a multimodalidade não é um fenômeno novo, e todo texto se constrói em virtude de uma série de modos de representação e de comunicação. Mesmo quem escreve realiza uma série de escolhas e decisões quanto à organização do sistema linguístico, tais como o tipo de letra, espaçamento, distribuição espacial etc.

De acordo com Jewitt (2012), os estudos multimodais são interdisciplinares e estão embasados em três pressupostos: i) modos semióticos são recursos (visual, falado, gestual, escrito, tridimensional, entre outros) geradores de sentido em diferentes contextos; ii) esses recursos são socialmente modelados ao longo do tempo e estão alicerçados em um senso cultural compartilhado em uma comunidade; iii) as pessoas orquestram o sentido por meio de uma seleção e configuração particular de modos. Portanto, todo ato comunicativo é moldado por normas e regras que operam no momento de produção do signo, influenciado pelas motivações e interesses de pessoas em um contexto social específico.

A obra de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), *Reading images: the Grammar of visual design* (doravante GDV), constitui-se num importante direcionamento de caráter crítico-analítico para a análise da composição imagética e de seus contextos de uso. Kress e van Leeuwen propõem uma gramática da linguagem visual, a fim de descrever o modo como as imagens se combinam em diversos tipos de composições visuais (pintura, *layouts* de revistas, gráficos etc.).

Com esse intento, os autores tomam como referência os trabalhos de Halliday. Para eles, as metafunções propostas por Halliday podem ser empregadas como categorias aplicáveis a toda semiose social e humana, não somente à linguagem verbal. Na releitura

realizada pelos autores, as metafunções *ideacional*, *interpessoal* e *textual* são denominadas de significados representacionais, interativos e composicionais, respectivamente. Essas categorias objetivam a análise de imagens cujos significados são sociais, portanto permeados por ideologias e pelas relações de poder.

Os significados representacionais, que correspondem à metafunção ideacional, aludem às representações pictóricas, ou participantes (indivíduos, lugares ou coisas). Os significados interativos, que correspondem à metafunção interpessoal, instanciam estratégias de aproximação ou afastamento entre os participantes representados, os produtores e espectadores das imagens, participantes ativos (sujeitos que assumem papéis sociais definidos), o que corresponde à relação tríade entre produtor/texto/leitor. Por fim, os significados composicionais, que correspondem à metafunção textual, combinam/organizam estruturas visuais de uma imagem<sup>2</sup>.

Para Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), os significados dos elementos de uma composição são explicados por meio de três sistemas relacionados: valor de informação, saliência e estruturação. De modo mais específico, a saliência interfere na leitura de textos impressos ou digitais, uma vez que os olhos do leitor, numa leitura transversal, percorrem o texto e são guiados por fontes de saliências visuais (plano de fundo ou primeiro plano, imagens, tamanho ou dimensão, contrastes de tons e cores etc.), as quais, por sua vez, possibilitam ao leitor acionar conhecimentos prévios, fazer suposições, levantar hipóteses, realizar inferências, estabelecer uma relação entre os diferentes elementos presentes na explicitude do texto.

É preciso, portanto, considerarmos que, em nossas ações sociais, contamos com diferentes linguagens (verbal, imagética, gestual, sonora etc.), para a construção da realidade. Quando falamos, por exemplo, além das palavras, concorrem, para a realização da mensagem e para a construção de efeitos de sentidos, as expressões faciais e corporais, o tom de voz, o ritmo, a proximidade entre os participantes etc. Quando lemos, por exemplo, uma tira, a mescla palavra (linguagem verbal) e imagem (linguagem imagética) é de fundamental importância para o gerenciamento de processos interpretativos, uma vez que os elementos imagéticos (desenhos) e plásticos (cor, contorno, textura etc.) não são meramente ilustrativos

---

<sup>2</sup> Embora reconheçamos que, na GDV, cada metafunção apresenta subdivisões, neste trabalho, devido aos objetivos anteriormente delineados, apresentamos ao leitor somente os elementos da metafunção composicional e damos ênfase somente ao elemento composicional da saliência (destaque).

de fragmentos da história. Pelo contrário, são parte constitutiva da mesma e responsáveis pelo desenrolar das ações na trama narrativa, como ocorre na tira cômica a seguir:

### Texto 1



Fonte: Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/niquel/bau.shtml>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

Na tira em análise, o efeito de humor, traço característico desse gênero textual de narrativa curta, é desencadeado quando, no segundo quadro, percebemos, por meio da conjugação do desenho (elemento imagético) e da onomatopeia (elemento linguístico) que o gato, por causa de seu peso, quebra as telhas e cai. A onomatopeia “crás” simula o som da quebra das telhas, e o fato de ela estar grafada com letras de tamanho maior e disposta diagonalmente na tira traduz mais visualidade e ênfase ao som representado. Estamos querendo dizer com isso que o tamanho e a disposição das letras são tão portadores de significado quanto a própria palavra.

Como podemos observar, na tira em discussão, o desenho, as expressões fisionômicas dos personagens, a representação dos movimentos, o tipo e tamanho das letras estão numa relação de imbricação, não podendo ser dissociados em processos interpretativos.

Admitindo que nossas ações são multimodais e que gêneros textuais permitem nossa comunicação e ação no mundo, concordamos com que a multimodalidade seja um traço constitutivo dos textos (DIONÍSIO, 2005). Reportando-se a Kress e van Leeuwen, Komesu (2012) define a multimodalidade

(...) como uso de diversos modos semióticos – linguístico, acional, visual – no *design* (conceituação da forma) de produto ou evento semiótico, bem como a maneira particular por meio da qual esses modos são organizados, podendo, por exemplo, se reforçar, dizendo a mesma coisa de maneiras diferentes, ou assumir papéis complementares no processo de comunicação, ou ser hierarquicamente ordenados, caso de filmes de ação nos quais a ação é dominante, com sincronia entre som e toque de presença realista, exemplo dos autores. Trata-se, portanto, da necessidade de observar todas as formas de comunicação – e não apenas a linguística – para o estudo da produção dos sentidos. (KOMESU, 2012, p. 81)

Dessa forma, não podemos pensar nos gêneros textuais como realização apenas de peças linguísticas, uma vez que vários são os modos de representar e comunicar uma mensagem, em que diferentes linguagens se articulam.

### **Recursos multimodais do texto**

Quando escrevemos, também realizamos uma ação multimodal, pois, de acordo com o nosso projeto de dizer (KOCH, 2002), fazemos escolhas e combinamos sistemas de signos (modos), tais como o estilo da letra, a disposição das palavras, a paragrafação, o uso do negrito, entre outros, para interagir com o leitor.

Quem lê, por sua vez, a partir de elementos linguísticos e não linguísticos disponíveis na superfície textual, estabelece uma interação mediada pelo texto com o produtor, produzindo e negociando os sentidos. É sobre o uso de recursos multimodais e o seu papel na negociação de sentido que discorreremos a seguir. Daremos destaque a elementos multimodais, tais como formato das letras, diagramação e composição da página (layout), cores, imagens, suporte etc.

#### *Distribuição e ênfase de partes do texto (título)*

### **Texto 2**

#### **Obra do metrô do Rio abre cratera em rua de Ipanema e assusta moradores**

##### **DO RIO**

As obras de construção da linha 4 do metrô do Rio, que ligará a zona sul à Barra da Tijuca, na zona oeste da cidade, tiraram o sono dos moradores de Ipanema na madrugada de ontem.

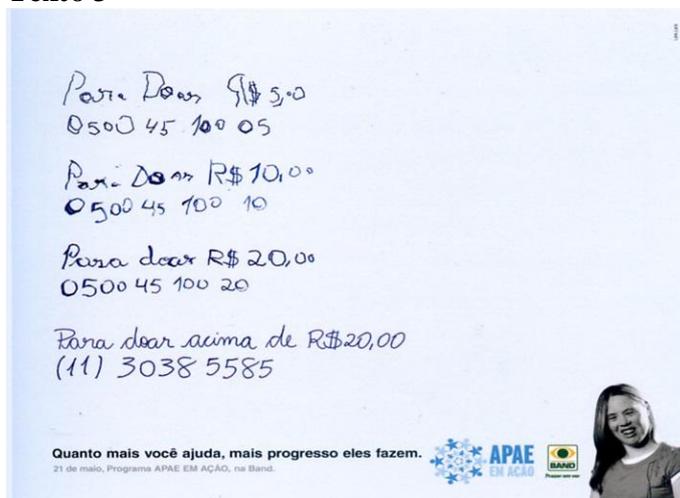
Fonte: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/165520-obra-do-metro-do-rio-abre-cratera-em-rua-de-ipanema-e-assusta-moradores.shtml>>. Acesso em: 12 mai. 2014.

No texto 2, o título noticioso tem destaque visual, exercendo função relevante na organização textual. Comparado ao restante do texto, as letras em negrito e a fonte maior, recursos multimodais, põem-no em saliência, tornando visualmente mais informativo um dado verbal, o que, sem dúvida, chama a atenção do leitor.

É interessante lembrar que o título é um importante “contextualizador prospectivo” (KOCH; TRAVAGLIA, 1996), pois possibilita a ativação de conhecimentos dos sujeitos, a antecipação do conteúdo e o levantamento de hipóteses de como o texto continua. É, portanto, um dos elementos fundamentais para que o leitor possa criar interesse ou não na leitura do texto.

*Recursos tipográficos (formato e tamanho das letras) e sinais gráficos*

**Texto 3**



Fonte: 32º Anuário de Criação, CCSP, p. 127.

Na campanha Programa APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais) EM AÇÃO, objetiva-se convencer cidadãos brasileiros a doar dinheiro a fim de que a associação possa dar continuidade ao trabalho de inclusão de pessoas com deficiência intelectual.

Para atingir o objetivo, no anúncio, como estratégia argumentativa, os vários traçados das letras, aspecto multimodal, mostram não só o progresso feito pelas crianças e adolescentes excepcionais, mas também parecem sugerir que, quanto maior for a contribuição, mais condições a APAE terá de propiciar esse progresso.

Também o *slogan*, frase curta, marcante e incisiva que sintetiza as ideias, os objetivos de um texto publicitário ou propagandístico, tem papel argumentativo, já que sua função é fazer “vender” um produto ou uma ideia. No anúncio em análise, o *slogan* ganha destaque visual com o uso do negrito.

Destacamos, ainda, a imagem de uma adolescente com síndrome de Down, no canto inferior direito da peça publicitária. Ela permite ao leitor interpretar o pronome “eles”, presente no *slogan*. Esse pronome não retoma pontualmente nenhum elemento linguístico, mas alude sociocognitivamente às pessoas portadoras de deficiência. Neste caso, a foto não é apenas ilustrativa, mas um sinalizador que, na imbricação com o verbal, orienta a construção de referentes<sup>3</sup> e de sentido.

<sup>3</sup> Referente (ou objeto de discursos) “é um objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida, na maioria das vezes, a partir do uso de expressões referenciais” (CAVALCANTE, 2012, p. 98).

A variação de fonte tipográfica em um texto escrito desempenha, portanto, papel importante na interação e na compreensão do texto. Por exemplo, o texto impresso em **bookman old style** parece mais sério e formal do que um em **comic sans ms** (BARTON; LEE, 2015, p.47).

Em se tratando do artigo acadêmico, o uso da *fonte itálica* marca, visualmente, o título de livros e periódicos citados no texto, estrangeirismos, latinismos etc, como também o uso da **fonte negrita** destaca tópicos e subtópicos do texto, dando ênfase a ideias, como nos exemplifica o fragmento de texto a seguir:

#### Texto 4

230 Leonor Lopes Fávero

das frases (ao nível de microestrutura) bem como para a organização do todo, em vista da coerência global (ao nível da macroestrutura).

Na última parte do seu trabalho, apresenta **os elementos fundamentais de uma gramática de texto**, afirmando, como já ressaltai, que “a noção fundamental da gramática textual parece ser a de coerência”.

Neiss não faz distinção entre coesão e coerência, denominando-as de coerência microestrutural e coerência macroestrutural, respectivamente.. Esta não distinção entre coesão e coerência é adotada, à época, por muitos lingüistas, como Isenberg, lingüista alemão da academia de Ciências de Berlim, um dos mais importantes centros de gramática gerativa da Europa.

Isenberg, em seu trabalho de 1971, intitulado *Reflexões sobre a teoria do texto* (sirvo-me da tradução italiana. in Conte, 1977) , cita treze fenômenos somente explicáveis no âmbito da estrutura textual, por exemplo, a anáfora, a seleção de artigos, a pronominalização e os elementos pro-adverbiais, a sucessão dos tempos, que podem ser considerados elementos de coesão, ao lado de diversos tipos de textualização, ou seja, relações entre os enunciados assindeticamente conjugados, por exemplo, conexão causal conexão de motivos, tematização de objetos novos, estes podendo ser considerados elementos de coerência.

Como se pode ver, o trabalho de Neis foi realmente importante e pouco se faz referência a ele.

#### 3.2 Linguística de texto – o que é e como se faz – Luíz Antônio Marcuschi

Em 1983, convidei o Prof. Marcuschi, por sugestão de Madre Olívia, para pronunciar uma conferência na PUCSP no IV Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa do Instituto de Pesquisas Linguísticas, destinado principalmente a professores do ensino de primeiro e segundo graus e alunos de pós-graduação que realizávamos a cada dois anos e ele apresentou o texto do qual fez depois uma cópia simples na UFPE ( disse-me certa vez que se arrependera, pois deveria tê-lo publicado logo por uma editora conceituada). Não preciso dizer que Marcuschi, com seu carisma e competência, fez o maior sucesso. Ultrapassou em muito o tempo da conferência, as pessoas exigiram , tivemos de arrumar uma outra sala para que ele continuasse até o fim.

**Negrito:** ênfase na ideia.

*Itálico:* título da obra.

**Negrito:** Seção do artigo.

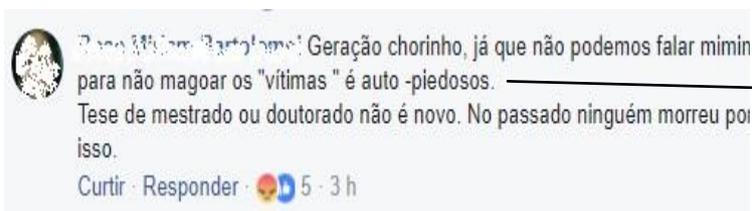
Fonte: FÁVERO, L. L. Linguística Textual: memória e representação. In: *Filologia e linguística portuguesa*, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, n. 14 (2), p. 230, 2012.

Além das marcas tipográficas, os efeitos de sentidos decorrentes do uso da pontuação orientam a compreensão textual. As aspas, por exemplo, são indicações de interpretação peculiares (DAHLET, 2006), como exemplificamos a seguir

### Texto 5



As aspas simples indicam a fala de alguém, conferindo ao texto noticioso um posicionamento argumentativo.



As aspas indicam ironia.

Fonte: <https://www.facebook.com/folhadesp/>. Acesso em 18 dez. 2017.

*Recursos gráfico-espaciais (diagramação, formato da página, paragrafação...)*

### Texto 6

The diagram shows a recipe for Angel Food Cake. On the left, four boxes with arrows point to specific parts of the recipe: 'Título' points to the title 'Angel Food Cake' in a decorative box; 'Rendimento' points to 'serves 10'; 'Ingredientes' points to the list of ingredients; and 'Modo de fazer' points to the instructions. On the right, a photograph shows a slice of the cake topped with strawberries and raspberries on a white plate.

**Título** → Angel Food Cake

**Rendimento** → **serves 10**

**Ingredientes** →  
oil or melted butter, for greasing  
1 cup all-purpose flour, plus extra for dusting  
8 extra-large egg whites  
1 tsp cream of tartar  
1 tsp almond extract  
1 1/4 cups superfine sugar

**Modo de fazer** →  
Preheat the oven to 325°F/160°C. Brush the inside of a 7 1/2-cup angel cake pan with oil and dust lightly with flour.  
In a large grease-free bowl, whisk the egg whites until they hold soft peaks. Add the cream of tartar and whisk again until the whites are stiff but not dry.  
Whisk in the almond extract, then add the sugar a tablespoon at a time, whisking hard between each addition. Sift in the flour and fold in lightly and evenly using a large metal spoon.  
Spoon the batter into the prepared cake pan and tap on the counter to remove any large air bubbles. Bake in the preheated oven for 40–45 minutes, or until golden brown and firm to the touch.  
Run the tip of a small knife around the edge of the cake to loosen from the pan. Let cool in the pan for 10 minutes, then turn out onto a wire rack to finish cooling.  
For the topping, place the berries, lemon juice, and confectioners' sugar in a saucepan and heat gently until the sugar has dissolved. Place on top of the cake.

Fonte: *Gorgeous cakes: for the ultimate sweet sensation*. USA: Parragon, 2010, p. 12-13.

Embora não desconsideremos o papel do suporte, da associação do texto à fotografia da comida, a disposição gráfico-espacial/estrutural do texto na página impressa é uma pista que permite o leitor identificar o gênero textual. Mesmo que não tenhamos o domínio da língua inglesa, ao “vermos” o texto, ativamos nossa competência textual e conseguimos reconhecer, no texto 6, a organização textual de uma receita culinária: título centralizado e inserido em uma moldura retangular; o rendimento escrito em negrito, os ingredientes dispostos em tópicos na coluna da esquerda e o modo de preparo, na coluna da direita, que orienta ações do leitor na execução da receita.

### Texto 7

olá pessoal!! como voces estão?espero que bem! vim dar uma noticia ,para alguns boa e para outros ruim,estou fazendo este post segurando lagrimas .vim lhes dizer "xau".não é falta de inspiração ,na verdade tenho muitaa,é que nao estou sentindo falta de bloggar é muito duro pra mim dizer isto ,pois o blog é minha vida.voces deixaram de comentar os posts ,mais não foi isto que me desmotivou ,so nao me sinto com vontade de blogar mais.esse xau não é definitivo vou voltar ,não pretendo ficar sem postar,só não sei quando.vou sentir muitas saudades do carinho que recebi de todos voces.um beijo e até algum diaa....

Fonte: Blog Coisas de adolescentes. Disponível em: <<http://coisasdeadolescentesblogs2.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 28 abr. 2014.

No texto 6, a informação visual apreendida pelo contato da nossa visão com a página mostra que a organização das orações e períodos se dá em um bloco único (*posts*). Não desconsiderando o papel de outros elementos da superfície textual, a não paragrafação do texto permite ao leitor inferir, por exemplo, o nível de informalidade da linguagem utilizado.

Na estruturação do texto, rompe-se com a noção de parágrafos como unidade de composição em que se desenvolve uma única ideia-núcleo e com a abordagem tradicional que prioriza as qualidades necessárias à escrita de um bom parágrafo.

Necessário se faz considerar que, durante a produção textual escrita, o sujeito segmenta as informações do texto de acordo com suas intenções, seus propósitos comunicativos, com as expectativas que deseja causar no seu leitor e, sobretudo, com o estilo de gênero textual que realiza.

Assim, se, em um determinado gênero textual, podemos agrupar as informações em um único bloco, em outro gênero, como o texto acadêmico, há que se obedecer a outros critérios de segmentação.

Consideramos que as estratégias de paragrafação em diferentes gêneros textuais deve ser objeto de reflexão em sala, pois a forma como as informações estão organizadas é um importante contextualizador de ativação de conhecimentos sobre a organização textual. Além disso, no texto do *blog* em análise, a paragrafação não corresponde a nenhum modelo preestabelecido.

## Texto 8

Vitória (ES), quarta-feira, 29 de novembro de 2006

**A GAZETA** → Nome do jornal

**AMARILDO**  
20 ANOS → Local e data

**Ingredientes da massa**  
50 g de fermento para pão  
1 colher (sopa) de açúcar  
3 colheres (sopa) de farinha de trigo  
1 copo de leite  
1 ovo inteiro  
1 colher (sopa) de óleo  
500 g de farinha de trigo  
Sal

**Molho**  
800 g de tomate (sem pele) moído  
Sal e pimenta a gosto  
2 colheres (sopa) de azeite  
Orégano e cheiro-verde picado

**Cobertura**  
400 g de queijo muçarela ralada  
300 g de queijo  
50 g de queijo parmesão ralado  
Azeite e azeitonas pretas

**Preparo**  
Dissolva o fermento com o açúcar. Junte o leite e a farinha. Misture bem. Cubra com um pano e deixe a massa dobrar de volume. Adicione o ovo, o óleo, o sal e a farinha peneirada. Misture, passe para a mesa polvilhada e amasse bem. Deixe crescer novamente em uma vasilha coberta. Separe a massa em duas partes, forme as formas com uma massa leve para assar em forno pré-aquecido. Retire do forno, espalhe o molho e cubra com os queijos. Regue com azeite e volte ao forno. Coloque as azeitonas somente quando pronta.

Configuração textual do gênero receita culinária

**Receita da Pizza à Três Queijos** → Título

Gentilmente cedida pelo Senado Federal → Assinatura

Fonte: *A Gazeta*, 29 nov. 2006.

A ativação da competência metagenérica (KOCH e ELIAS, 2006, 2009) permite aos leitores o reconhecimento do gênero textual charge. Essa competência envolve aspectos multimodais, na medida em que o texto chárigo é publicado no jornal *A GAZETA*, em lugar específico, que é a coluna de opinião; conta, no canto inferior esquerdo, com a assinatura de um chargista (Amarildo) e vincula crítica a uma questão social e política.

Essa crítica é configurada por meio do uso dos seguintes recursos multimodais: organização textual das informações em formato de receita culinária; localização do título do texto (nome do prato), que normalmente antecede o texto da receita, no canto inferior direito do texto; informação adicional destacada em caixa contornada de vermelho; assinatura autoral com característica gráfica específica; data e nome do suporte alinhados à direita em posição superior no texto. Todas essas pistas multimodais evidenciam que a construção de sentido passa a materialidade textual como um fio condutor, mas que requer a mobilização sociocognitiva e interacional de saberes diversos.

A charge, textualmente configurada numa receita, não deixou de cumprir sua função, humoristicamente, de fazer crítica sócio-política, pois alude, na época de sua publicação no jornal capixaba *A GAZETA*, ao fato de a CPI que investigava um senador ter sido engavetada, constituindo mais um caso de impunidade parlamentar. Podemos perceber o posicionamento ideológico do chargista Amarildo no tratamento da informação por meio da expressão nominal “Receita da pizza à três queijos”. Pizza é uma categorização da impunidade, daí a expressão “acabar em pizza”; “três queijos” alude possivelmente aos três poderes.

*Cor e imagem*

## **Texto 9**



Fonte: ©Sebastião Salgado/Amazonas Imagens (Fortaleza, CE, Brasil, 1983).

Ao vermos/lermos uma fotografia, lançamos olhar atento a uma série de elementos visuais, tais como: imagem estática, cor, jogo de luz e sombra, plano, enquadramento etc. Percebemos, no texto fotográfico de Sebastião Salgado, fotojornalista brasileiro, que as imagens de catadores de lixo e dos urubus compõem a cena capturada e cumprem papel importante na apreensão do assunto/tema, a “miserabilidade”, e na construção de processos interpretativos.

Ainda observando a foto, podemos perceber, em relação à interatividade, que nenhum dos catadores olha diretamente para o fotógrafo e, conseqüentemente, também não olham para o leitor. Isso sugere que ambos – fotógrafo e leitor – tenham uma postura mais contemplativa da cena. Na parte superior da imagem, em posição de destaque, um urubu de asas semiabertas sobrevoa o lixão, projetando para o leitor uma visão panorâmica da situação encenada.

Além desses elementos, a cor acinzentada da fotografia coaduna na construção de sentido, uma vez que a cor cinza, em algumas situações, nos remete à ideia de tristeza, desânimo. Basta lembrarmos que algo que se tornou cinzento não é visto de maneira positiva em nossa sociedade.

Vale frisar, ainda, que as cores em um texto, além de chamarem a atenção do leitor, podem desempenhar outras funções, como a de estabelecer associações. Exploramos um pouco mais esse aspecto na imagem a seguir:

## Texto 10



Fonte: Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/noticias/avancos-e-desafios-no-combate-a-aids>>. Acesso em: 18 jul. 2014

Ao visualizarmos um laço de cor vermelha, imediatamente, reconhecemos o símbolo oficial de combate à AIDS. Variações nas cores do laço representam diferentes causas: se rosa, luta contra o câncer de mama; se azul, luta contra o câncer de próstata; se preto, luto. Isso evidencia o fato de as cores, além de chamarem a atenção e tornarem visualmente mais atrativa uma ilustração, têm função simbólica, isto é, cumprem papel de informação sociocultural.

### **A multimodalidade no ensino da leitura**

De modo geral, na atualidade, o ensino de língua portuguesa ainda prioriza no trabalho com o texto os elementos verbais. Vistos como um modo de representação que apenas supre lacunas deixadas pelo código linguístico ou como ilustração do texto, os elementos imagéticos são desconsiderados, ou então exercem um papel secundário ou acessório.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), em busca de nortear o trabalho com linguagens na escola, confirmam a afirmação anterior, uma vez que, desde sua publicação, em 1998, sempre esteve muito preso ao texto oral e escrito. Segundo o documento, na distribuição dos conteúdos de Língua Portuguesa, está a prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos, a prática de produção de textos orais e escritos e a prática de análise linguística, o que mostra como o enfoque, tradicionalmente, voltava-se para o oral e, mais especialmente, a escrita.

Hoje, as tecnologias da ciência e da informação não só propiciam uma diversidade de gêneros textuais, como também põem em evidência a necessidade de a escola, em todas as disciplinas do currículo escolar, lidar com a linguagem multimodal. Afinal, vivemos em um mundo socioculturalmente organizado por múltiplas linguagens. E os gêneros textuais, como

mediadores das interações sociais, corporificam-se em textos multimodais. Assim, em cada texto, o gênero determina/orienta não apenas as escolhas lexicais e gramaticais, mas também outros recursos de linguagem, a estrutura organizacional e os propósitos enunciativos para compor os significados.

Com isso, não estamos afirmando que o linguístico está cedendo lugar para a imagem. Interessa-nos, nas práticas de leitura, levar o aluno a perceber como diferentes elementos presentes na superfície textual se inter-relacionam e engendram sociocognitiva e discursivamente sentido(s).

No exercício da leitura (e também da escrita) em ambiente escolar, cabe ao professor chamar atenção dos alunos para o fato de que a escolha das palavras, da estrutura morfossintática e dos elementos não verbais (configuração do texto na página, tipo de letras etc.) não são aleatórios; ao contrário, são instruções para a elaboração de sentidos em situações de interação.

No cenário da educação brasileira, a abordagem multimodal tem ganhado respaldo nos documentos oficiais, como podemos verificar no trecho transcrito a seguir:

Vivemos em um mundo culturalmente organizado por múltiplos sistemas semióticos – linguagens verbal e não verbal–, resultado de trabalho humano que foi sedimentado numa relação de convencionalidade. Além das línguas naturais (português, francês, inglês, alemão, etc.), há outros tantos sistemas semióticos construídos pelos homens para responder a demandas da sociedade. Para ilustrar, considerem-se os sistemas numéricos (romano, árabe, decimal, etc.); as notas musicais; os mapas, com suas legendas; os sistemas de marcar tempo e temperatura – relógio, termômetro; a escrita alfabética, a cirílica; os ideogramas (japonês e chinês); o braile; a libras; o código Morse; e, por fim, os sinais de trânsito. Cada um desses sistemas organiza-se por uma combinação (interna) de regras, as quais conferem a cada um de seus elementos (signo/símbolo) um valor/uma função. Entender como um sistema semiótico funciona é conhecer, a um só tempo, a função que seus elementos desempenham e como eles se articulam entre si.

Orientações curriculares para o ensino médio, volume 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 25 (nota de rodapé).

Busca-se, com isso, abarcar a dimensão sócio-histórico-ideológica implicadas nas ações de linguagem, o que supera em muito uma abordagem de ensino focado somente na estrutura linguística.

### **Palavras finais**

Considerando as análises empreendidas neste capítulo e a necessidade de um trabalho em sala de aula com a multimodalidade na leitura/produção textual, cabe ao professor de

língua portuguesa despertar no aluno a consciência de que diferentes recursos do texto coatuam na negociação dos sentidos.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de competências e/ou habilidades de leitura e escrita implica considerar o texto como um constructo multimodal, em que a orquestração de diferentes linguagens orientam/guam os sentidos, num processo dialógico.

## Bibliografia

- BARTON, D.; LEE, C. Linguagem online: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 1997.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 3º e 4º Ciclos do Ensino fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília - MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.
- \_\_\_\_\_; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. *Revista do GELNE*. Piauí, v. 12, n. 2, 2010. p. 56-71.
- DAHLET, V. *As (man)obras da pontuação: usos e significações*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005, p. 159-177.
- GERALDI, J. W. Ler e escrever: uma mera exigência escolar? In: BRAGANÇA, I. F. S.; ARAUJO, M. S.; ALVARENGA, M. S.; MAURÍCIO, L. V. (Org.). *Vozes da Educação. Memórias, histórias e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008. p. 123-134. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/20>>. Acesso em 4 dez. 2015
- JEWITT, C. Multimodality. In: *Glossary of Multimodal Terms*. 2012. Disponível em: <https://multimodalityglossary.wordpress.com/multimodality/>. Acesso em: 11 dez. 2017.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- \_\_\_\_\_; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- \_\_\_\_\_; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- KOMESU, F. Letramentos acadêmicos e multimodalidade em contexto de EaD semipresencial. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 75-90, 1º sem. 2012.
- KRESS, G. *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía, 2005.
- \_\_\_\_\_; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 1996

\_\_\_\_\_ ; LEITE-GARCÍA, R.; VAN LEEUWEN, T. Semiótica discursiva. In: VAN DIJK, T. (Org.) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, 2008. p. 373-416.  
MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.  
SANDIG, B. O texto como conceito prototípico. In: WIESER, P; KOCH, I. G. V. (Org.). *Linguística textual: perspectivas alemãs*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p. 47-72.