



INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, LÍNGUAS CLÁSSICAS E VERNÁCULA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

JARDÉLIA MOREIRA DOS SANTOS

**LETRAMENTO MULTIMODAL
E O TEXTO EM SALA DE AULA**

Brasília-DF

2006

JARDÉLIA MOREIRA DOS SANTOS

**LETRAMENTO MULTIMODAL
E O TEXTO EM SALA DE AULA**

Dissertação submetida ao Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Lingüística pela Universidade de Brasília.

Prof.^a Dr.^a Josenia Antunes Vieira
Orientadora

Brasília-DF

2006

JARDÉLIA MOREIRA DOS SANTOS

**LETRAMENTO MULTIMODAL
E O TEXTO EM SALA DE AULA**

Dissertação submetida ao Departamento de Lingüística,
Línguas Clássicas e Vernácula como requisito parcial para a
obtenção do Grau de Mestre em Lingüística pela Universidade
de Brasília.

Aprovada em _____ de _____ de 2006

Professora Doutora Josenia Antunes Vieira
Orientadora (UnB)

Professora Doutora Denise de Aragão Costa Martins
Membro (UnB)

Professora Doutora Maria Christina Diniz Leal
Membro (UnB)

Professor Doutor Marcos Araújo Bagno
Membro Suplente (UnB)

Si los textos son siempre multimodales, entonces la cuestión de las fronteras de un texto se convierte en un problema central. En cualquier página, resulta en alto grado problemático leer solamente la significación transmitida de modo lingüístico.

Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (2000)

À Jade, minha pequena jóia, pela
compreensão e pelo carinho, durante essa jornada,
mesmo sendo uma criança.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais: Carmindo e Jardélia, aqueles que, primeiro possibilitaram-me ver os dados do mundo com mais argúcia, conduzindo-me a uma sala de aula.

Aos meus irmãos e irmãs: Carmélia, Robélia, Giovannia, Edilce, Cristhyane, José Neto, Geovah, Giovanni e Carmindo Jr., pelo carinho, por se preocuparem tanto comigo, sempre querendo saber por que estudo tanto.

À professora Dr^a. Josenia A.Vieira, pela orientação deste trabalho, marcada por apontamentos desafiadores rumo à construção de uma consciência crítica, por ter acreditado que eu seria capaz.

Ao Edivam, esposo e companheiro, pela compreensão, pelo cuidado e por ter compreendido as minhas constantes ausências.

Às amigas: Cristina Leite, Léia da Silva, Leni de Fátima, Marisa Almeida, Nelma dos Santos e Suely Nunes, pela força, pela assistência e pelo encorajamento.

À Mestra Vera Lúcia C.da Conceição, aquela que me despertou para o mundo da Ciência da linguagem, meu eterno agradecimento.

À Professora Doutora Eliana Fernanda Cunha Ferreira, por ter me apresentado às suas leituras cruzadas, saudades mil.

À Cordélia, que colaborou para a conclusão deste trabalho, mostrando-me o significado da palavra companheirismo.

Aos colegas da Análise de Discurso, principalmente, Alessandra Ângelo, Edgleuba Queiroz, Elda Ivo e Luiza Kuwae, pelo companheirismo, pela amizade e pela cooperação, durante toda a nossa jornada, sem vocês teria sido mais fatigante.

Às irmãs Ana Paula e Érica Marques, pela ajuda que ultrapassou os limites de uma grande amizade.

RESUMO

A Pesquisa “**Letramento multimodal e o texto em sala de aula**” é o resultado da análise de práticas discursivas utilizadas pelas professoras em uma turma de 7ª série, no Ensino Fundamental, em uma escola pública de Ceilândia, cidade do Distrito Federal. Investiguei em que medida as práticas discursivas adotadas pelas professoras do Ensino Fundamental influenciaram no interesse pela leitura de textos multimodais. Os fundamentos teóricos desta dissertação são: (i) Análise de Discurso Crítica formulada por Fairclough (1989, 1992, 2001, 2003) e por Chouliaraki e Fairclough (1999); (ii) Multimodalidade conforme Chouliaraki e Fairclough (1999), Kress e van Leeuwen (1996). (iii) Letramento defendido por Barton (1994); Barton e Hamilton (1998,2000); Hasan (1996); Heath (1982, 1983) e Street (1984, 1993,1995). O trabalho foi desenvolvido com base na metodologia qualitativa e tem como arcabouço teórico, principalmente, os postulados de Bauer e Gaskell (2003) e Flick (2004). Na análise, trabalhei para verificar de que maneira as professoras orientam as práticas discursivas de seus alunos em relação aos textos multimodais e se esse trabalho contribui para a construção crítica do discurso do aluno e, ainda, quais são as orientações quanto às múltiplas funções e os significados dos Letramentos, subjacentes às práticas discursivas utilizadas pelas professoras. O emprego das categorias analíticas possibilitou, ainda, a constatação de que as imagens integram argumentos discursivos à parte do discurso falado ou escrito e de que a composição das linguagens verbal e visual não é neutra. Portanto, a escola deve buscar construir e transformar a realidade por meio de um ensino de produção e de leitura de textos multimodais.

Palavras-chave: Letramento; Multimodalidade; Análise de Discurso Crítica (ADC); Multiletramentos; Semiótica Social.

ABSTRACT

The Research **Multimodal literacy and the text in classroom** is the result of the analysis of discursive practices used for the teachers in a 7^a grade, of Basic Education class, in a public school of Ceilândia, city of the Federal District. I investigated in what measure the discursive practices adopted by the teachers of Basic Education had influenced in the interest for the reading of multimodal texts. Theoretical basis of this dissertation are: (i) Critical Discourse Analysis (CDA), formulated by Fairclough (1989, 1992, 2001, 2003) and by Chouliaraki and Fairclough (1999); (ii) Multimodality agreement by Chouliaraki and Fairclough (1999), Kress and van Leeuwen (1996). (iii) Literacies defended by Barton (1994); Barton and Hamilton (1998, 2000); Hasan (1996); Heath (1982, 1983) and Street (1984, 1993, 1995). The work was developed with basis on the qualitative methodology and has its mainly original theoretical basis on the postulates of Bauer and Gaskell (2003) and Flick (2004). In the analysis, I worked to verify in which way the teachers guide their pupils on the discursive practices in relation to the multimodal texts and if this work contributes for the critical construction of the speech of the pupil and, still, which are the orientations as for the multiple functions and meanings of the Literacies, underlying the discursive practices used by teachers. The application of the analytical categories made possible, also prove that the images complete discursive arguments from part of the spoken speech or written and that the composition of the verbal and visual language is not neutral. Therefore, the school must search to build and transform the reality, by means of an education of production and reading of multimodal texts.

Key Words: Literacy; Multimodality; Multiliteracies; Critical Discourse Analysis (CDA); Social Semiotic

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Letramento como prática social	47
Quadro 2 - Regras para a utilização da pesquisa qualitativa	74
Quadro 3 - Aspectos da pesquisa qualitativa	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Correlação entre Fairclough, Halliday e Foucault	29
Figura 2 - Concepção tridimensional do discurso	33
Figura 3 - Assentamento inicial	78
Figura 4 - Vista aérea Ceilândia Sul	79
Figura 5 - Casa do Cantador de Brasília	80
Figura 6 - Sala de aula	81
Figura 7 - Blocos <i>B</i> e <i>C</i>	81
Figura 8 - <i>Hall</i> do Centro de Ensino 19	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 DESCOBRINDO O ENSINO CRÍTICO EM LÍNGUA PORTUGUESA	17
1.1 O ensino de Língua Portuguesa	20
1.2 Conjunto de Práticas Sociais: nova concepção de Língua e de Texto	22
2 CONSTRUINDO AS TEORIAS PARA ANÁLISE	24
2.1 Análise de Discurso Crítica (ADC)	24
2.1.1 Conceituando Discurso	26
2.1.2 Lingüística Sistêmico - Funcional (LSF)	26
2.1.3 Os significados textuais segundo Fairclough	28
2.1.4 Representação dos eventos sociais	30
2.1.5 As noções de espaço-tempo de Harvey	31
2.1.6 Concepção Tridimensional do Discurso	32
2.1.6.1 Prática lingüística: discurso como texto	33
2.1.6.2 Prática discursiva	35
2.1.6.3 Discurso como prática social	37
2.2 Letramento em Revisão	38
2.2.1 Mudança de Perspectiva: a construção de novo objeto de análise	40
2.2.2 Alfabetização, escolarização e Letramento	44
2.2.3 Eventos e práticas: componentes do Letramento	46
2.2.4 O binômio de Street	48
2.2.4.1 Modelo Autônomo	48
2.2.4.2 Modelo Ideológico	49
2.2.5 Outras concepções sobre Letramento	51
2.2.6 Letramento no panorama mundial	52
2.2.7 Letramento no Brasil	54
2.2.8 Multiletramentos: um novo conceito	57
2.3 Multimodalidade: mudança no cenário da comunicação	58
2.3.1 Língua(gem) e imagem	61
2.3.2 Teoria de representação	62
2.3.3 A semiótica clássica: Christian Metz e Roland Barthes	63

2.3.4 Semiótica Social	65
2.3.5 Características dos textos multimodais	67
2.3.6 Categorias para a análise visual	69
2.3.6.1 Valor da informação	69
2.3.6.2 Saliência/projeção	69
2.3.6.3 <i>Framing</i>	71
3. EM BUSCA DE RESPOSTAS: OS CAMINHOS QUE TRILHEI	73
3.1 Qualidades da Metodologia	73
3.2 Aspectos relevantes para a Pesquisa	75
3.3 Categorias de Análise	76
3.4 Questões da Pesquisa	77
3.5 Os Sujeitos Pesquisados	77
3.6 O Macro Contexto da Pesquisa: a Construção de Ceilândia	77
3.7 O Micro Contexto da Pesquisa	80
3.8 Instrumentos de Coleta de Dados	83
3.9 <i>O Corpus</i>	83
3.9.1 Questões	84
4 OS RESULTADOS: A ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	86
4.1 Textos explorados em sala de aula pelas professoras	86
4.1.1 Texto nº 1	87
4.1.2 Texto nº 2	89
4.2 Categorias analíticas de Fairclough	92
4.2.1 Vocabulário	92
4.2.2 Gramática	93
4.3 Categorias analíticas de Fairclough	94
4.3.1 Processos	95
4.3.2 Participantes	96
4.3.3 Linguagem	96
4.4 Categorias analíticas de Kress e van Leeuwen	97
4.5 Orientações para o Letramento	98
4.6 Notas de campo	99
4.6.1 Nota de Campo 1 (NC1)	99
4.6.1.1 Interpretando a Nota de Campo 1 (NC1)	100
4.6.2 Nota de Campo 2 (NC2)	100

4.6.2.1 Interpretando a Nota de Campo 2 (NC2)	102
4.6.3 Nota de Campo 3 (NC3)	102
4.6.3.1 Interpretando a Nota de Campo 3 (NC3)	103
4.6.4 Nota de Campo 4 (NC4)	104
4.6.4.1 Interpretando a Nota de Campo 4 (NC4)	105
4.7 Analisando o Questionário	106
4.8 Considerações Finais da Análise dos Dados	109
5 CONCLUSÃO	111
6 REFERÊNCIAS	114
ANEXOS	120

INTRODUÇÃO

Por que o Letramento multimodal?

As imagens carregam uma significação cultural com marcas geográficas, religiosas e sociais que permitem ao leitor múltiplas e infinitas possibilidades de leitura. Ler as imagens, interpretando um texto verbal é um desafio que se corporifica nesse mundo, marcado pela proliferação de imagens que nos bombardeiam: *outdoors*, noticiários, propagandas, multimídia etc.

Qualquer que seja o texto escrito, ele é multimodal, composto por mais de um modo de representação. Além de palavras, elementos não-verbais, como fotos, desenhos, tabelas, gráficos, quadros, diagramação da página (*layout*), interferem na mensagem a ser comunicada; bem como a cor e a qualidade do papel, o formato e a cor (ou as cores) das letras e a formatação do parágrafo etc.

O grau de dificuldade dessa leitura depende da familiaridade da pessoa com o tipo de recurso gráfico, com o assunto tratado e com a saliência da informação, tanto quanto do material lingüístico. À medida que esse tipo de texto é trabalhado em sala de aula, o aluno poderá perceber com mais facilidade que a leitura, como construção de sentido, requer não só os efeitos de sentido desencadeados pela língua, mas também outros elementos.

Às vezes, as imagens dispensam as palavras, e, se o leitor tem habilidade para lidar com esses elementos não-verbais, pode estabelecer relações e ser capaz de relacionar e de perceber como se completam informações advindas dessas fontes, na construção de significados para o texto.

Foi esse cenário instigante que me motivou a pesquisar com maior afinco e dedicação o fenômeno do Letramento multimodal. Considero-o relevante para que os alunos possam se familiarizar com textos multimodais e adquirir habilidades para lidar com elementos não-verbais.

Na análise do *corpus*, investigo as relações entre a prática discursiva e a social, as propriedades dos textos associadas às propriedades sociais dos eventos discursivos. Investigo, também, por meio da comparação com outros dados (questionário e textos trabalhados em sala de aula), se o texto multimodal é trabalhado em sala de aula e qual é a sua contribuição para a construção do discurso crítico do aluno.

A dissertação está organizada em seis partes: a introdução, quatro capítulos e a conclusão.

No capítulo 1, *Descobrimo o ensino crítico em Língua Portuguesa*, apresento as novas concepções do ensino da Língua Portuguesa, sugeridas pelo Ministério da Educação e as novas concepções de linguagem no contexto contemporâneo. O apoio teórico vem das idéias de Fairclough (1989, 1992, 2001, 2003) e de Chouliaraki e Fairclough (1999).

No capítulo 2, *Construindo as teorias para análise*, subdividido em três partes, na primeira, trabalharei a Análise de Discurso Crítica, segundo Fairclough (1989, 1992, 2001, 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999). Na segunda parte, apresento os resultados de pesquisas sobre o Letramento no panorama mundial, bem como na pesquisa nacional. Barton (1994); Barton e Hamilton (1998, 2000); Heath (1982,1983); Hasan (1995, 1996) e Street (1984,1993, 1995); Kleiman (1995); Marcuschi (2004); Soares (1998); Vieira (2003) fornecem-me a sustentação teórica. Apresento, na terceira parte, considerações acerca da Multimodalidade: de acordo com Chouliaraki e

Fairclough (1999); Kress e van Leeuwen (1996); Kress, Leite - Garcia e van Leeuwen (2000) e Trevisan (2002).

No capítulo 3, *Em busca de respostas: os caminhos que trilhei*, mostro os aspectos da metodologia; os sujeitos pesquisados, o contexto sociocultural, os instrumentos, a coleta dos dados e a organização do *corpus*. As categorias de análise, no campo da ADC, serão referentes às dimensões do vocabulário no que se refere ao sentido da palavra e à metáfora, e da gramática no que tange à passivização e à nominalização e as representações dos eventos sociais: processos, participantes, linguagem, propostas por Fairclough (2003).

Da Multimodalidade, sigo as propostas de Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (2000); Kress e van Leeuwen (1996). Procurei, ainda, identificar orientações quanto aos letramentos subjacentes às práticas docentes, de acordo com Barton (1994); Barton e Hamilton (1998, 2000); Heath (1982,1983) e Street (1984, 1993, 1995). A análise é de cunho qualitativo com reinterpretação dos dados, de acordo com Bauer e Gaskell (2003) e Flick (2004).

No capítulo 4, *Os resultados: a análise do corpus*, realizo uma análise crítica dos dados coletados em que o texto é visto como representação, à luz dos pressupostos teóricos e analíticos de Fairclough (2001, 2003). A Multimodalidade, segundo Kress e van Leeuwen (1996), Kress, Leite - Garcia e van Leeuwen (2000), fundamentará as análises. Sobre o Letramento, ancorada em Street (1984, 1993, 1995), procurei identificar orientações quanto às múltiplas funções e aos significados do Letramento, subjacentes às práticas utilizadas pelas professoras.

CAPÍTULO 1

“El Análisis crítico del discurso interpreta el discurso - el uso del lenguaje em el habla y em la escritura - como una forma de *práctica social*” (Fairclough e Wodak, 2001, p.367).

DESCOBRINDO O ENSINO CRÍTICO EM LÍNGUA PORTUGUESA

No Brasil, o ensino de Língua Portuguesa tem sido desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino. Porém, as propostas de reformulação indicavam mudanças no modo de ensinar: “pouco considerando os conteúdos de ensino; valorizando a criatividade e orientando pela perspectiva gramatical.” (PCNs de Língua Portuguesa, p. 17).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - orientam para que a escola organize atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, além disso esperam que o aluno

Amplie o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos dos textos; reconheça a contribuição complementar dos elementos não-verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal); utilize a linguagem escrita, quando for necessário, quando apoio para registro, documentação e análise; amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso. (PCNs de Língua Portuguesa, p. 49).

Para atender aos novos direcionamentos, o ensino de Língua Portuguesa necessita considerar as práticas discursivas dos alunos como modo não só de valorizá-

los, mas também de valorizar sua comunidade. Vários são os textos oficiais que suscitam discussões acerca da necessidade de repensar o ensino de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, a escola deve assumir o compromisso de garantir que a sala de aula seja um espaço em que cada sujeito tenha o direito à palavra e que isso possa ser reconhecido como legítimo.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb - do Ministério da Educação, criado em 1990, constitui relevante instrumento para subsidiar e induzir políticas orientadas para a melhoria da qualidade da educação brasileira. O Saeb avalia a qualidade, a equidade e a eficiência do ensino e da aprendizagem no âmbito do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em Língua Portuguesa, são avaliadas as seguintes competências e habilidades:

- procedimentos de leitura;
- implicações de suporte, do gênero e/ou enunciador, na compreensão dos textos;
- relação entre textos;
- coesão e coerência no processamento de textos;
- relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido;
- variação lingüística.

Os testes aplicados aos alunos contêm itens que avaliam as habilidades (descritores) relacionadas nas Matrizes de Referência do Saeb. Cada item é construído

para avaliar um único descritor. Sobre o ensino da Língua, há, no Saeb (2001, p.10-15), dois níveis de exigência:

- 1) que o aluno seja usuário competente da língua;
- 2) que o aluno seja crítico, reflexivo e independente.

Assim, surge também nova exigência em relação ao trabalho do professor. Ele, que antes detinha os conhecimentos e objetivava transmiti-los, agora tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades.

Essa mudança de foco significa que cabe ao professor o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o olhar crítico e reflexivo sobre os aspectos das práticas sociais; inclusive sobre aqueles que não foram percebidos inicialmente como intenções, valores, ideologias, articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e lingüísticos. Assim, é necessário que o professor tenha clareza das finalidades do ensino e dos conhecimentos que precisam ser construídos.

O Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, fundamentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs -, apresenta proposta de reavaliação e de reflexão da prática pedagógica do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa:

O ensino da Língua Portuguesa deve integrar-se aos demais componentes curriculares e aos principais temas sociais, deve contribuir para a formação global do cidadão, possibilitando a ampliação do domínio da língua e da linguagem. Para interagir por meio da língua e da linguagem, o aluno necessita desenvolver conhecimentos discursivos e lingüísticos, sabendo adequar suas produções orais e escritas a diferentes situações de interlocução. (Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, 2002, p.27).

Dessa forma, interagir, usando a linguagem, significa empreender ação que se realiza nas práticas sociais, a qual se manifesta por meio do texto. Portanto, o ensino da língua, na escola, deve privilegiar o texto, não apenas como modelo, mas como eixo central das aulas.

Ainda que apresentem propostas louváveis de reformulação das práticas tradicionais de ensino de língua, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa e os documentos dele decorrentes estão redigidos de modo que sua leitura se revela, extremamente difícil para a maioria dos professores brasileiros, principalmente para “os que atuam em escolas públicas, que não foram preparados, em seus cursos de formação, para ler esse gênero textual que pressupõe o conhecimento prévio de teorias lingüísticas específicas” (Bagno, 2002, p.15).

Elas são veiculadas em terminologia que não é compreensível para o professor-leitor como parece ser para os produtores do texto, os técnicos do Ministério da Educação.

1.1 O ensino de Língua Portuguesa

O objeto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa é o conhecimento lingüístico e discursivo que o aluno opera ao participar de práticas sociais mediadas pela linguagem. Linguagem, aqui, “é entendida como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, que se realiza nas práticas sociais” (PCNs de Língua Portuguesa, p.20).

Assim, a escola deve articular situações de uso da linguagem com as relações sociais e o professor deve ter em mente que a escola é um espaço de interação social em que práticas sociais acontecem e se circunstanciam.

Segundo os PCNs (p.23), não se devem tomar como unidades básicas do processo de ensino-aprendizagem as práticas que decorrem de análise de estratos, como letras, fonemas, sílabas, palavras, sintagmas ou frases, que, descontextualizadas, são apenas exemplos de estudo gramatical, e pouco ou nada se relacionam com a competência discursiva.

Os alunos, nas suas práticas sociais, na busca de serviços, nas tarefas profissionais, nos encontros institucionalizados, na defesa de seus direitos, serão avaliados na medida em que forem capazes de responder às diferentes demandas de fala e de escrita adequadas aos diferentes papéis sociais, nunca com base em análise de estratos, portanto esse modelo não funciona.

O ensino crítico de Língua Portuguesa passa a ser discutido em função das novas teorias lingüísticas como a Análise de Discurso Crítica, o Letramento, a Multimodalidade. A escola vê-se, então, obrigada a ampliar seus paradigmas, suas concepções.

Diante desses novos paradigmas, a unidade básica do ensino deve ser o texto. Utilizo, aqui, texto como Fairclough (2003, p.3), em sentido amplo: qualquer exemplo de linguagem em uso é um texto. Considerando também que textos são partes de eventos sociais.

Alguns eventos têm caráter altamente textual, outros não. Textos impressos e escritos, como listas de compras e artigos de jornal, são textos; cópias de conversas e de entrevistas (faladas) também o são, assim como televisão e páginas na Internet.

1.2 Conjunto de práticas sociais: nova concepção de língua e de texto

Para Fairclough (2003, p.23), a relação entre estruturas e eventos sociais é mediada pelas práticas sociais. As estruturas sociais são entidades muito abstratas, pensadas como algo potencial, como grupo de possibilidades, ao passo que os eventos sociais constituem o que é real. As práticas sociais podem ser tidas como meios de controlar a seleção de certas possibilidades estruturais e a exclusão de outras e são padronizadas pelas instituições e pelas relações de poder, estão inseridas em práticas culturais e metas sociais mais amplas.

Práticas são estabelecidas em rede de modo particular e cambiante enquanto os eventos sociais são causativamente moldados por redes de práticas sociais. A essas redes de práticas sociais (no aspecto lingüístico), Fairclough (2003, p.24) chamou-as de ordem de discurso, cujos elementos são:

- gêneros - são modos diferentes de (inter)agir discursivamente em eventos sociais;
- discursos - são modos de representar aspectos do mundo (o físico, o social e o material), são representações que fazem parte de práticas sociais;
- estilos - são modos de ser, são identidades sociais ou pessoais particulares.

A linguagem é um elemento do social em todos os níveis ao passo que, os textos são efeitos de estruturas lingüísticas, de ordens de discurso, bem como efeitos de outras estruturas sociais, e de práticas sociais em todos os seus aspectos, de modo que é difícil separar os fatores que modelam os textos (Fairclough, 2003, p.24).

Portanto, a escola deve considerar o universo social do aluno, promovendo a sua ampliação, de modo que ele se torne capaz de interpretar textos diversos que circulam socialmente, de defender suas opiniões, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Ao confrontar o que é apresentado nos textos oficiais com as práticas discursivas, constatei que há uma lacuna entre o que se propõe para o ensino de Língua Portuguesa e o que de fato ocorre nas instituições de ensino. A começar pela própria terminologia dos textos oficiais, que é incompreensível para a maioria dos professores.

Além disso, o texto ainda não é tomado como unidade de ensino, quer seja na forma oral ou escrita; a mudança dessa prática permitirá aos alunos a expansão e a construção de habilidades que ampliem sua competência discursiva, por meio da análise e da reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos nas práticas de leitura e de escrita de textos, nas atividades de Língua Portuguesa.

Assim, penso que as diferentes correntes da Lingüística, como a ADC, o Letramento e a Multimodalidade podem prestar contribuições significativas ao ensino de Língua Portuguesa na escola, desde que haja abertura e disposição de ambas as partes - Governo e profissionais - para a efetivação de mudanças concretas.

No capítulo subsequente, apresentarei a fundamentação teórica que dará sustentação à análise dos dados.

CAPÍTULO 2

“El análisis crítico del discurso está bastante relacionado con el hecho de establecer nexos entre estructuras y procesos sociales y culturales por un lado, y con las propiedades del texto por el otro” (Fairclough e Wodak, 2001, p.395)

CONSTRUINDO AS TEORIAS PARA ANÁLISE

Neste capítulo, apresento a fundamentação teórica que norteia a minha dissertação. Apresento, na primeira parte, a Análise de Discurso Crítica na Concepção Tridimensional de Fairclough (2001), bem como discorro sobre a reelaboração dessa perspectiva para o discurso, lançada em Fairclough (2003). A segunda parte é dedicada aos estudos dos Letramentos, propostos por Barton (1994); Barton e Hamilton (1998, 2000); Heath (1982,1983); Street (1984,1993, 1995); Kleiman (1995); Marcuschi (2004); Soares (1998) e Vieira (2003), que repensam as práticas sociais em diferentes culturas e linguagens. E, por fim, trabalho com a Multimodalidade, de acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999); Kress e van Leeuwen (1996); Kress, Leite - Garcia e van Leeuwen (2000), que destacam outras modalidades de discurso não-verbal.

2.1 Análise de Discurso Crítica (ADC)

A análise de Discurso apresenta duas vertentes: críticas e não-críticas. A linha de ADC possui como diferencial sua ênfase sobre a esfera da prática social. Esta linha confere à linguagem um papel central e dependente dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram, no contexto social.

A ADC torna-se um projeto em nível transdisciplinar com perspectivas sobre a linguagem e o discurso imersos na teoria e pesquisa social para desenvolver a

capacidade de analisar textos como elementos do processo social. A transdisciplinaridade à teoria ou ao método analítico é uma questão de trabalhar com categorias sociológicas, por exemplo, para desenvolver uma teoria do discurso e métodos para analisar textos, em virtude de não focar somente as propriedades discursivas (produção, distribuição e consumo dos textos) e textuais, mas por vê-los como prática social nas instituições e nas relações com o poder e nos projetos hegemônicos em nível social.

Fairclough (2003, p. 28) afirma que a Análise de Discurso é influenciada pela obra de Foucault, a qual representa uma importante contribuição para uma teoria social do discurso em áreas como a relação entre discurso e poder, a construção discursiva de sujeitos sociais e do conhecimento e o funcionamento do discurso na mudança social.

A análise de texto é parte importante de Análise de Discurso, porém a Análise de Discurso não é apenas a análise lingüística de textos, é algo que oscila entre o foco em textos específicos e o foco em ordem de discurso, que é a estruturação social de uma língua e sua parceria com determinadas práticas sociais, a ADC, além de ser linha teórica é também modelo de análise e por isso foi escolhida para nortear o meu trabalho.

A linha de Análise de Discurso não-crítica, por sua vez, considera o sujeito somente como agente dos processos sociais e o contexto como não fundamental para o processo de socialização dos sujeitos, por meio da linguagem.

A seguir serão apresentados conceitos-chave para o entendimento da ADC e para sua utilização como ferramenta teórica e metodológica.

2.1.1 Conceituando Discurso

Para Fairclough (2003, p. 26), a análise de qualquer discurso envolve vários fatores e diferentes domínios. O autor utiliza o termo discurso em dois sentidos: abstratamente, como linguagem ou como outros tipos de semiose; e concretamente, como modos particulares de representar partes do mundo.

Discursos representam o mundo como ele é (ou melhor, como ele é visto). Eles também são projetivos ou imaginários, representando mundos possíveis que são diferentes do mundo real, e inseridos em projetos de mudar o mundo em direções particulares (Fairclough, 2003, p.124).

Sendo assim, o discurso sinaliza a visão particular da linguagem em uso, como um elemento da vida social que é fortemente conectado a outros elementos. Ao usar o termo discurso, ao longo desta dissertação, proponho considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais.

2.1.2 Lingüística Sistêmico-Funcional

Fairclough (2003, p.5) considera a Lingüística Sistêmico-Funcional (LSF) como a principal referência para a análise de texto. LSF é uma teoria lingüística e um conjunto de métodos analíticos, associados a Halliday (1978), que se preocupam com a relação entre língua, outros elementos e aspectos da vida social.

A análise lingüística de textos é orientada ao caráter social dos textos. Mas, Fairclough considera que as perspectivas de análise entre a ADC e a LSF não coincidem, porque a ADC vê a necessidade de abordagens textuais por meio de um diálogo transdisciplinar com perspectivas sobre linguagem e discurso, imersos na teoria

e na pesquisa social para desenvolver a capacidade de analisar textos como elementos do processo social, ao passo que a LSF não vê essa necessidade.

Fairclough (2003, p.26-27) considera as funções propostas por Halliday (1978,1985) porque os textos, simultaneamente, representam aspectos do mundo (o mundo físico, o social e o mental); interpretam as relações sociais entre os participantes de eventos sociais e as atitudes, desejos e valores dos participantes; além de conectar-se com seus contextos situacionais, ou seja, os textos apresentam, ao mesmo tempo, as funções propostas por Halliday:

- função ideacional, a representação e a significação do mundo e da experiência;
- função interpessoal, a constituição (estabelecimento, reprodução, negociação) das identidades dos participantes da interação e as relações sociais e pessoais entre eles;
- função textual, distribuição da informação dada versus nova, e da informação foco versus aquela de pano de fundo.

Fairclough (2003) denomina-as ideacional, identitária e relacional e não faz distinção de uma função textual. As funções identitária e relacional são reunidas por Halliday como a função interpessoal. Essa união é realizada porque o autor relaciona a função identitária aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso enquanto a função relacional diz respeito ao modo como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas.

A Lingüística Sistêmico-Funcional, a respeito da análise lingüística de textos, é sempre orientada ao caráter social dos textos e essa postura faz da LSF um valioso recurso para a Análise de Discurso Crítica. Utilizarei os pressupostos teóricos e analíticos da ADC, mas não serão utilizadas as categorias da LSF, porque considerarei apenas a sua influência sobre a ADC.

2.1.3 Os significados textuais segundo Fairclough

Fairclough (2003) concorda com as abordagens funcionais da linguagem que enfatizam a multifuncionalidade dos textos, ainda que o faça de maneira diferente, de acordo com a distinção entre gênero, discurso e estilo como as três maneiras em que o discurso figura como parte da prática social, respectivamente: ação, representação e identificação.

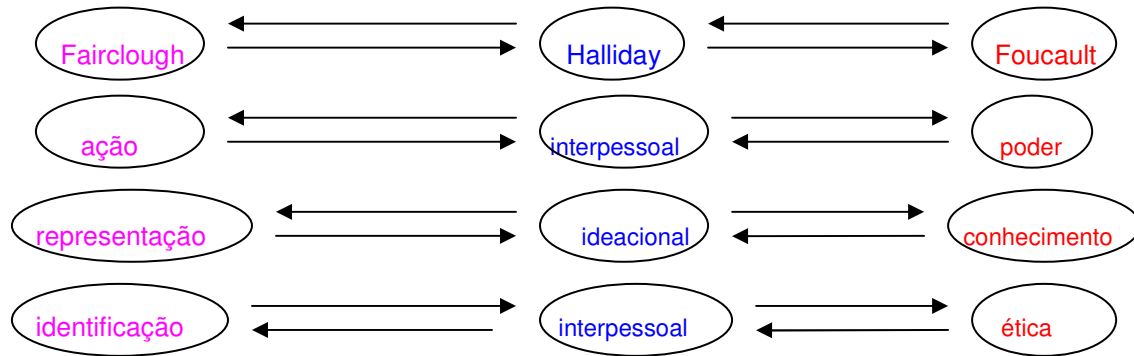
A ação seria o modo de (inter)agir em eventos sociais; corresponderia à função interpessoal, embora a ênfase esteja no texto, representando relações sociais. A representação, modo de representar o mundo material, equivaleria à função ideacional; e a identificação, modo particular de ser, identidade social ou particular, está incluída, também, na função interpessoal.

Fairclough faz distinções muito semelhantes aos três eixos de Foucault (1994, apud Fairclough, 2003, p.27): o eixo do conhecimento, o eixo do poder e o eixo da ética, os quais apontam, também, para o caráter dialético e a complexidade entre eles:

- ação está relacionada, de modo genérico, com a relação com os outros, mas também com a ação sobre os outros e com o poder;
- representação tem a ver com o conhecimento e, por meio dele, com o controle sobre as coisas;

- identificação liga-se com as relações com a própria pessoa, com a ética e com os assuntos morais.

Figura 1 - Correlação entre os enfoques de Fairclough, Halliday e Foucault



Com base em Fairclough, 2003, p. 27-28.

Devido à complexidade relacionada aos três aspectos de significado, posso abordar, em um texto, ou até mesmo, em um período simples, aspectos do mundo físico (seus processos, seus objetos, suas relações, seus parâmetros de espaço e de tempo); aspectos do mundo mental (pensamentos, sentimentos, sensações e assim por diante); além dos aspectos do mundo social.

Nesta dissertação, ater-me-ei aos aspectos do mundo social porque o objetivo é a representação dos eventos sociais, ainda que o mundo social possa ser representado de modo mais generalizado e abstrato em relação às estruturas, às relações, às tendências etc.

Os três tipos de significado: ação, representação e identificação devem ser levados em consideração quando o foco é a oração, sendo que cada um deles oferece uma perspectiva específica dele mesmo e de categorias analíticas específicas. Mas, como foi dito anteriormente, o foco desta pesquisa é a representação.

2.1.4 Representação dos eventos sociais

Para uma análise com base nos significados representacionais, Fairclough (2003) propõe categorias diferentes: os processos, os participantes e as circunstâncias. É necessário, ainda, considerar relações sociais e formas institucionais; objetos; meios e tecnologias; linguagem (e outros tipos de semiose).

As relações sociais e as formas institucionais representadas podem ser mencionadas ou não. Os objetos e os meios relacionam-se com a linguagem dos tipos de eventos e podem estar ou não suprimidos no texto.

Os processos, normalmente, realizam-se sob a forma de verbos e dizem respeito ao modo como os participantes agem nos eventos sociais; os participantes realizam-se sob a forma de sujeito, objetos diretos ou indiretos, são os agentes ou os pacientes que podem estar incluídos ou excluídos; as circunstâncias, sob a forma dos diferentes tipos de elementos adverbiais, como adjuntos adverbiais de tempo ou lugar.

Consoante Fairclough (2003, p.135-136), para analisar os textos, sob a perspectiva representacional, é necessário verificar quais processos, participantes e circunstâncias estão incluídos na representação dos eventos observados, quais dos elementos foram excluídos e aos quais foi dada maior importância; se o evento social está representado de forma concreta ou abstrata e qual é o nível de generalização do mesmo.

Os participantes podem ser identificados como agentes ou pacientes no processo. Podem ser representados pessoal ou impessoalmente, pelo nome (nomeados) ou classificados, de acordo com as categorias a que pertencem; podem, ainda, referir-se a um grupo específico ou a uma classe em geral. Os agentes podem estar excluídos ou

incluídos no texto, podendo vir sob a forma de substantivos ou pronomes, usados anaforicamente para fazer referência a algo já citado.

As categorias que serão utilizadas no *corpus* são: os processos, os participantes e a linguagem.

2.1.5 As noções de espaço-tempo de Harvey

De acordo com Harvey (1996), as noções de espaço e de tempo são construtos sociais, isto é, são construídas diferentemente em cada sociedade e levam a discordâncias. Além disso, estão muito interligadas, sendo difícil separá-las. Em qualquer ordem social, haverá diferentes espaços-tempo existindo, sendo, pois, necessário analisar como esses diferentes espaços-tempo ligam-se uns aos outros.

Há distinção entre as representações de locação (localização), em que se determina o lugar exato do evento social e as de extensão (duração, distância), as quais se referem à dimensão da(s) circunstância(s). Vários aspectos lingüísticos contribuem para a representação do tempo, quais sejam: tempo verbal (presente, passado e futuro); as características do verbo (distinção entre ação progressiva ou não); os advérbios; as conjunções; e os marcadores temporais.

Harvey (1996, apud Fairclough, 2003, p.151) reconhece a importância social do discurso como parte da ação e da construção reflexiva da vida social (significação), ressaltando, inclusive, o trabalho transformador do discurso. Esse processo transformador envolve a rearticulação dos discursos na luta pela mudança das estruturas sociais. Harvey considera, ainda, o discurso como um momento da prática social ao lado de outros momentos: relações sociais, poder, práticas materiais, crenças/valores/desejos.

Apresentei essas categorias porque dizem respeito às representações (de locação) dos eventos sociais, porém não elas não serão utilizadas, visto que categorias de análise propostas por Fairclough (2003) são abrangentes e contemplam os meus propósitos de análise.

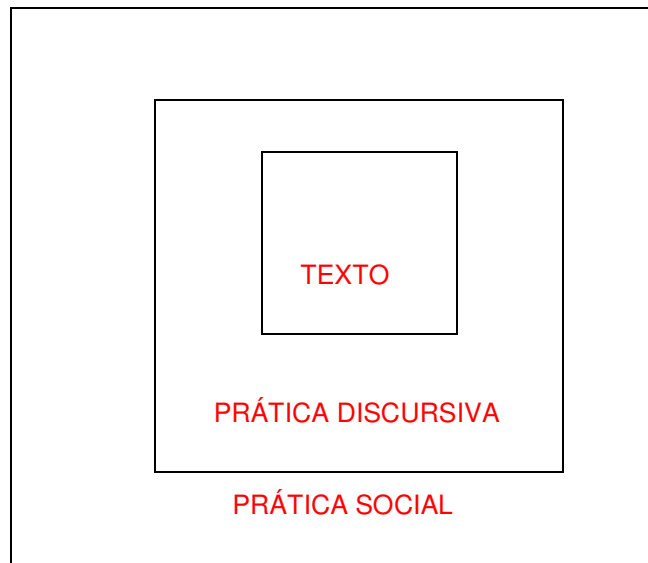
2.1.6 Concepção Tridimensional do Discurso

As novas perspectivas para o discurso propostas por Fairclough (2003) constituem a extensão de um trabalho anterior, o qual mostrava uma análise lingüística mais detalhada de textos. Essa abordagem é baseada na suposição de que a língua é uma parte da vida social conectada a outros elementos da vida social.

Objetivando estabelecer a conexão entre a ancoragem e o trabalho anterior, julguei pertinente a apresentação da Concepção Tridimensional do Discurso porque aborda questões importantes para a análise que me proponho a fazer, tendo como base as práticas discursivas utilizadas pelas professoras em sala de aula.

A Concepção Tridimensional da Análise de Discurso engloba, simultaneamente, as três esferas principais de análise voltada para a teoria social: texto, prática discursiva e prática social (Fairclough, 2001, p. 89).

Figura 2 - Concepção Tridimensional do Discurso



Fonte: Fairclough, 2001, p.101.

2.1.6.1 Prática lingüística: discurso como texto

A dimensão textual do discurso mostra uma orientação simultânea para as formas lingüísticas e para os sentidos. Essa implicação ocorre porque os traços formais de um texto são potencialmente significativos na análise de discurso (Fairclough, 2001, p.102).

A análise de textos implica, invariavelmente, análises de formas lingüísticas e de significados. Ao contrário da noção tradicional relativa à natureza arbitrária do signo, as abordagens críticas de Análise de Discurso consideram signos como motivados socialmente.

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social, que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem; suas próprias normas e convenções, como também, relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes.

Fairclough (2001) coloca quatro dimensões na análise textual: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual.

Na esfera do vocabulário, estão inclusos processos de lexicalização, de relexicalização, de construção de metáforas e de significado do mundo, levando-se em conta os momentos históricos e os grupos sociais envolvidos. A relexicalização dos domínios das experiências pode ter significado político e ideológico, uma vez que os sentidos das palavras podem estar inseridos em lutas hegemônicas. A metáfora, também, possui implicações ideológicas nos processos das seleções estratégicas.

Na dimensão da gramática, a oração é focalizada por representar combinação de sentidos ideacionais, interpessoais e textuais. A gramática trata das palavras combinadas em frases e orações. Aqui se pode analisar o tipo de oração (declarativa, interrogativa ou imperativa); o que ou quem é o tópico da oração; se é usada a voz ativa ou a passiva; se há ou não apagamento da agente da ação verbal.

Assim, a escolha da estrutura oracional implica escolha sobre o significado de identidades e das relações sociais, bem como conhecimento e crença. A dimensão ideacional da gramática da oração é, usualmente, referida na LSF como transitividade (Halliday, 1985). A transitividade lida com os processos relacionais e acionais e ainda com os tipos de participantes envolvidos (Fairclough, 2001, p.221).

Fairclough (2003, p.143) amplia o conceito de metáfora, o que antes estava restrito ao vocabulário, agora, também, tem relação com a gramática. São exemplos de metáforas gramaticais a nominalização e a passivização. A nominalização é a conversão de processos em nomes, que têm o efeito de colocar o processo em si em segundo plano, além de, usualmente, não especificar os participantes envolvidos na ação, de forma que o agente e o paciente são apagados.

A passivização muda o objeto para a posição inicial de tema, o que significa apresentá-lo como informação já dada ou conhecida. A passivização permite a omissão

do agente, embora isso possa ser motivado pelo fato de que o agente, em alguns casos, é evidente em si mesmo, irrelevante ou desconhecido.

A modalidade é a dimensão da gramática que corresponde à função interpessoal da linguagem, pois indica o grau de afinidade e de comprometimento do produtor com seu discurso e o uso da modalidade pode implicar diferentes formas de poder.

A coesão aborda como as orações são ligadas em frases e como as frases, por sua vez, são ligadas para formar unidades maiores no texto. Essas ligações podem se realizar de diversas maneiras, mediante diferentes mecanismos tais como referência, elipse, conjunção e coesão lexical.

A estrutura textual relaciona-se com os aspectos gerais de planejamento textual de acordo com as convenções de estruturação dos diferentes gêneros textuais como produtos sociais: soneto, romance, entrevista, resenha etc. Essas estruturas fornecem pistas sobre os sistemas de conhecimentos e de crenças e sobre as relações sociais e identidades subjacentes.

2.1.6.2 Prática discursiva

No âmbito da prática discursiva, Fairclough (2001, p.108 -109) destaca a natureza dos processos de produção (intertextualidade e interdiscursividade dos textos), distribuição (força dos enunciados) e consumo (coerência), estabelecendo uma relação entre a prática discursiva e a etapa interpretativa de Análise de Discurso Crítica.

A produção textual relaciona-se a contextos situacionais específicos e pressupõe rotina particular que pode ser de natureza coletiva ou individual. O produtor do texto pode ser desdobrado em diferentes posições de forma consciente e inconsciente.

Goffman (1981, p.144 apud Fairclough, 2001, p.107) sugere que estes desdobramentos do produtor podem ser descritos em termos das seguintes categorias:

- animador, aquele que realmente realiza os sons ou as marcas gráficas;
- autor, que é responsável pela reunião das palavras e pelo texto;
- principal, aquele cuja posição está representada no texto.

A distribuição pode ser simples ou complexa de acordo com o contexto imediato ou mediato. Além disso, os textos podem ser distribuídos em diferentes domínios institucionais, cada um dos quais com seus padrões próprios de consumo.

Os textos são consumidos de forma diversificada, consoante os diferentes contextos sociais e práticas sociais em que são veiculados. O trabalho interpretativo é particular, pois depende do grau de atenção do leitor, da atenção dividida com outra atividade, se é um texto de consumo individual ou coletivo, entre outros aspectos. Por sua vez, os textos provocam efeitos em dois sentidos: passivos quando são aceitos e ativos quando questionados, contestados, discutidos.

Os processos de produção e de consumo dependem das estruturas sociais, normas e conhecimentos internalizados pelos sujeitos, aqui denominados de recursos dos membros (Fairclough, 2001, p.109). Portanto, esses processos são, socialmente, restringidos em um sentido duplo: pelos conhecimentos e convenções incorporadas, e pela natureza da prática social da qual são parte.

Para Fairclough (2001, p.109), nos processos de produção e de consumo, estão envolvidas as dimensões sociocognitivas, que se centralizam entre recursos

internalizados dos participantes e o texto. Tais processos também são restringidos pelos recursos disponíveis dos membros e pela natureza específica da prática social.

Na dimensão do consumo, um texto coerente é um texto cujas partes constituintes (episódios, frases) são relacionadas com um sentido, de forma que o texto como um todo faça sentido, mesmo na ausência de marcadores explícitos, isto é, os textos estabelecem posições para os sujeitos intérpretes, que são capazes de compreendê-los e capazes de fazer as conexões e inferências.

2.1.6.3 Discurso como prática social: ideologia e hegemonia

O discurso como prática social relaciona-se com a análise das práticas sociais (o discurso em relação com a ideologia e com o poder) no que concerne às estruturas sociais. Sendo assim, o discurso é uma prática ideológica que constitui, naturaliza e transforma significados do mundo, em várias dimensões nas relações de poder (Fairclough, 2001, p.121). Fairclough considera, ainda, três proposições apresentadas por Althusser (1971), embora com algumas ressalvas: a existência material da ideologia nas práticas, a interpelação dos sujeitos pela ideologia e a idéia de que as lutas de classes ocorrem nos Aparelhos Ideológicos do Estado.

O foco de Fairclough (2001, p.122) está na luta ideológica em termos de transformação (e não naturalização do senso comum e “cimento social” proposta por Althusser) relacionada às práticas, contrastantes tanto em suas estruturas como em seus eventos discursivos.

Para o autor, os sujeitos não devem ser subestimados no que concerne à sua capacidade de ação contra práticas ideológicas em prol de mudanças sociais mais

amplas. Ressalta, ainda, o lugar do discurso dentro da visão de poder como hegemonia, considerando uma visão das relações de poder como lutas hegemônicas.

Fairclough (2001) afirma que hegemonia é tanto liderança quanto dominação nas esferas econômica, política, cultural e ideológica de uma sociedade e que a prática discursiva constitui uma faceta da luta hegemônica que contribui em variados graus para a reprodução ou transformação das ordens de discurso e também das relações sociais e assimétricas.

Pretendo mostrar, com esta pesquisa, que as perspectivas para o texto, propostas por Fairclough, podem ir além do texto verbal, por isso, apresento, nas próximas seções, os resultados de pesquisas sobre Letramento, entendido como prática social e sobre a Multimodalidade, que se preocupa, principalmente, com o texto imagético.

2.2 Letramento em Revisão

As sociedades do mundo inteiro estão cada vez mais centradas na escrita, por isso ser alfabetizado tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. É necessário ir além da aquisição da escrita, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas; “é preciso **letrar-se**”, conforme nos orienta Soares (2000).

No Brasil, o termo Letramento foi usado pela primeira vez por Mary Kato, em 1986, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. Em 1988, passa a representar um referencial no discurso da educação, ao ser definido por Tfouni em “*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*” e retomado em publicações posteriores.

Desde então, passa a ser usado, nos meios acadêmicos, em uma tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (Kleiman, 1995, p.15) dos “estudos sobre a alfabetização”, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

O que provocou esse interesse foi o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, como a emergência do Estado como unidade política e a formação de identidades nacionais.

Devem ser consideradas, também, as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporaram às forças de trabalho industrial, o desenvolvimento das ciências, a dominância e a padronização de uma variante de linguagem, a emergência da escola, o aparecimento das burocracias letradas como grupo de poder nas cidades, enfim as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas (Kleiman, 2004, p.16).

O conceito de Letramento está registrado no dicionário Houaiss de Língua Portuguesa e indica a tendência fortemente acentuada de ampliar-se a definição de saber ler e escrever.

Nesse dicionário, estão mencionadas as seguintes acepções:

Substantivo. 1 Diacronismo: antigo. representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita 2 Rubrica: pedagogia m.q.alfabetização ('processo') 3 (dec.1980) Rubrica: pedagogia. Conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito.

Consta, também, no Dicionário de Linguagem e Lingüística, de R.L. Trask, publicado na Inglaterra em 1977 e traduzido por Ilari, publicado em 2004:

Letramento (*literacy*) - a capacidade de ler e escrever de maneira eficaz. O letramento é a capacidade de ler e escrever, e isso parece bem simples. Mas não é. Entre os dois extremos constituídos pelo domínio magistralmente perfeito da leitura e escrita, de um lado, e pelo completo não-letramento, de outro, encontramos um número infinito de estágios intermediários: o letramento é gradual. (...) (Ilari, 2004. p.154 -155).

No *Dicionário de análise do discurso*, de P. Charaudeau e D. Mainguenu, publicado na França em 2002, traduzido por Komesu em 2004, o termo foi assim registrado:

“Letramento” - Recentemente difundido, esse termo é de uso ainda restrito. Dele podem se distinguir três sentidos principais: Em primeiro lugar, remete a um conjunto de saberes elementares, em parte mensuráveis: saber ler, escrever, contar. (...) Em segundo lugar, o termo designa os usos sociais da escrita: trata-se de “aprender a ler, a escrever e a questionar os materiais escritos. A terceira parte é essencial para a obtenção do êxito”. (...) Parece legítimo, conceber vários tipos de letramento: um “letramento familiar” (Unesco, 1995), “um letramento religioso” ou, ainda, “um letramento digital”. (...) Enfim, em um terceiro sentido, o letramento é concebido como uma cultura que se opõe à cultura da “orality” (Ong, 1982). (...) (Komesu, 2004, p.300-301).

Para essa dissertação, considerarei o termo no sentido em que designa os usos sociais da escrita: aprender a ler, a escrever e a questionar os materiais escritos. Também, julgo a terceira parte - *questionar os materiais escritos* - como sendo essencial para a obtenção do êxito na participação em práticas sociais. Os leitores que são capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades e os sentidos de um texto,

estarão melhor habilitados para responder às diferentes exigências de uma sociedade letrada.

A palavra não foi encontrada no Dicionário da Língua Portuguesa On-line, tampouco no Dicionário de Português Caboverdiano. Não foi incluída no *Michaelis*, moderno dicionário da Língua Portuguesa, de 1998; nem na edição do Aurélio Século XXI, publicado em 2000, também não foi encontrada no *Dicionário de usos do Português do Brasil*, de Francisco da Silva Borba, edição de 2002.

Conforme mencionado, embora apareçam com freqüência na bibliografia acadêmica, a palavra Letramento e o conceito que ela representa entraram recentemente no nosso vocabulário e no nosso uso. É ainda palavra quase só dos pesquisadores. Existem vários livros que trazem *letramento* no título, mas é preciso reconhecer que a palavra não foi incorporada, plenamente, pela mídia ou mesmo pelas escolas e professores.

2.2.1 Mudança de perspectiva: a construção de novo objeto de análise

Os estudos tradicionais de linguagem concebiam a língua como entidade de dupla face, cuja manifestação ou se realizava pela oralidade ou pela escrita. Tal dicotomia foi substituída, na década de 80, pela noção de *continuum*. Havia uma superposição dos dois sistemas, fala e escrita interagiam freqüentemente. (Tannen, 1982, p.207-218).

Street (1995, p.2) critica essas abordagens pelo fato de o estudo das atividades de linguagem ser isolado e descontextualizado. Para ele, a escrita é, antes de tudo, prática social. Essas críticas provocaram o surgimento das novas perspectivas, intituladas de Letramento. Para Vieira (2003, p.253), a escrita, na concepção do

Letramento, não é conhecimento adquirido de modo solitário e individual, pois é o produto de práticas sociais de escrita de determinada cultura.

Letramentos são baseados em sistemas simbólicos usados para comunicação e como tais existem em relação de troca com outros sistemas de informação. Nessa perspectiva, para refletir sobre o valor simbólico e constitutivo da leitura e da escrita em uma sociedade letrada, é preciso, conforme os novos estudos do Letramento, considerar que leitura e escrita só constituem sentido se imersas nas práticas sociais do contexto social em geral e da cultura em particular.

Diferentes culturas valorizam e aprendem diferentes formas de Letramento. Os variados letramentos na vida das pessoas representam tensões, misturam valores, novas identidades e reconciliam conflitos sobre mudanças de valores. Existem muitos padrões de como o letramento é distribuído entre os participantes em diferentes relacionamentos com o outro, associado às diferentes identidades (Barton e Hamilton, 1998, p.186).

Letramentos não são apenas as habilidades de ler e escrever, nem estão ligados apenas à esfera do ensino, são fenômenos sociais de escrita e de linguagem. Crianças adquirem língua e letramento no meio em que convivem (família, igreja, vizinhança, escola, parquinho, clube), e a escola é o fórum adequado de interação. De acordo com Kleiman (1995, p.25), a escola é, em quase todas as sociedades, a principal agência de letramento.

A escola, a família, a igreja, a vizinhança mostram orientações diferentes para o Letramento. Todos os grupos possuem práticas sociais que dão origem a habilidades específicas em suas crianças. Entretanto, apenas algumas dessas habilidades,

culturalmente determinadas, são privilegiadas na escola porque a língua e seu uso são resultados de forças sociais.

É impossível investigar Letramento sem referência direta ao papel da fala e da escrita no contexto contemporâneo, já não se podem observar as semelhanças e as diferenças entre elas sem considerar seus usos nas práticas sociais. A fala manifesta-se naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê.

Marcuschi (2004, p.25) define fala como uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral, sem a necessidade de uma tecnologia, além do aparato disponível pelo próprio ser humano; ele aponta a oralidade como uma prática interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora, vai desde realizações mais informais às mais formais, nos mais variados contextos.

A influência da escrita é marcante porque, no cotidiano, ela é usada em múltiplos contextos sociais, quais sejam: o trabalho, a escola, a família, o trabalho intelectual etc. É caracterizada por sua constituição gráfica, embora envolva, às vezes, elementos imagéticos, ideográficos e pictóricos.

Street (1995, p.2) considera que “Letramentos, como práticas sociais, são formalmente ligados ao uso da escrita, a qual se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia” quer seja nos centros urbanos, quer seja na zona rural. Essas práticas variam desde uma apropriação mínima da escrita, até uma apropriação profunda.

Até os analfabetos estão sob a influência do que se convencionou chamar de práticas de Letramentos, isto é, “processos histórico-sociais que não se confundem com a realidade representada pela alfabetização regular e institucional” (Marcuschi, 2004, p.19).

2.2.2 Alfabetização, escolarização e Letramento

Embora a alfabetização não seja pré-requisito para o letramento, ele está relacionado com a aquisição, com a utilização e com as funções da leitura imersas em práticas sociais. Está relacionado, também, à escolarização que abrange processos educativos. Portanto, antes de iniciar a discussão sobre letramento, faço uma distinção entre tais fenômenos, utilizando os conceitos de Marcuschi (2004, p. 24-25).

A alfabetização é sempre uma aprendizagem mediante ensino e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. A escolarização, por sua vez, é uma prática formal e institucional de ensino que visa à formação integral do indivíduo.

Quanto ao Letramento, a multiplicidade de significados atribuídos sugere que é processo multifacetado, seguindo fenômenos de diferentes tipos; “as controvérsias, porém, tendem a assumir que somente algum aspecto seja relevante, os outros podem ser ignorados” (Hasan, 1996, p.378).

O letramento, por sua natureza social, revela as práticas de escrita e de leitura de determinado grupo social, sendo capaz, ao mesmo tempo, de mostrar formas emergentes de letramento em dado contexto sociocultural, conforme nos diz Vieira (2006), e que agora é possível falar em multiletramentos, como o letramento computacional, o visual, o tecnológico entre outros.

Ainda, postula Hasan, que entender letramento é entender como diversos aspectos entram na formação daquele complexo conjunto, que ela denomina de processo multifacetado: Multiletramentos, que englobariam todos os modos de representação dos aspectos do mundo, quer sejam eles físicos, mentais ou sociais.

O uso do plural destaca a suposição de que Letramentos, pelo menos em um de seus sentidos, consiste em fazer sentido de qualquer coisa que pode ser e é tomada como expressão, isto é, o indivíduo letrado não é apenas capaz de ler e de escrever, ele possui, também, a habilidade de ver um fenômeno e representá-lo, além do mesmo, atribuindo-lhe sentido.

A escolarização fica a cargo dos professores e cabe ao professor de Língua Portuguesa articular meios de uso da linguagem. Portanto, o professor de Língua Portuguesa tem responsabilidade bem mais específica em relação ao Letramento: enquanto este é instrumento de aprendizagem para os professores das outras áreas, para o professor de Língua Portuguesa ele é o próprio objeto de aprendizagem, o conteúdo mesmo de seu ensino.

Um argumento que justifica o uso do termo Letramento, ao invés do tradicional alfabetização, é o fato de, em certas classes sociais, as crianças serem letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas.

Letramento é definido como um estado em que vive o indivíduo que sabe ler e escrever e exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam em sua sociedade: sabe ler e lê jornais, revistas, livros; sabe ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua Carteira de Trabalho, suas contas de água, luz, telefone; sabe escrever e ler cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade; sabe preencher um formulário, sabe

redigir um ofício, um requerimento. O Letramento é evidenciado por meio dos eventos e das práticas.

2.2.3 Eventos e práticas: componentes do Letramento

Heath (1982, p.49) foi quem primeiro usou o termo evento de letramento e o definiu como situações em que a língua é parte integrante da natureza da interação entre participantes e de seu processo de interpretação. Essa interação tanto pode ocorrer oralmente, com a mediação da leitura e da escrita, com os interlocutores face a face, ou à distância, com a mediação de um texto escrito.

Para Heath (1983, p.76), práticas de letramento “são ocasiões em que a escrita (e/ou leitura) é parte constitutiva das interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativas”, isto é, são ocasiões em que as palavras quer sejam elas faladas, sejam escritas, são usadas em uma interação social concreta.

Levando-se em consideração a definição de Heath, os usos da leitura e da escrita são analisados em contextos contínuos e reais; assim, os eventos passam a ser situações comunicativas mediadas por textos escritos; o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita.

Para Street (1995, p.2), práticas são “tanto os comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela particular situação”.

Nessa dimensão social, os eventos e as práticas de letramento são plurais, são as duas faces de uma mesma realidade. Barton e Hamilton (2000, p.7) resumem: “práticas de letramentos são os caminhos culturais comuns de utilização da linguagem

escrita que as pessoas delinham suas vidas”. As práticas envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais que se tornam observáveis por meio de eventos.

Quadro 1 Letramento como prática social.

- Letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais, que podem ser inferidas de eventos mediados por textos escritos.
- Há diferentes Letramentos associados a diferentes domínios da vida.
- As práticas são padronizadas pelas instituições e pelas relações de poder, alguns Letramentos são mais dominantes, visíveis, influentes que outros.
- Letramento é historicamente situado.
- Práticas mudam e novas práticas são freqüentemente desenvolvidas por meio de processos informais de aprendizagem e da produção de sentidos.

Fonte: Barton e Hamilton, 2000, p. 8

Eventos são atividades em que o Letramento tem uma função, normalmente há um texto escrito, ou textos, isto é, são situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e às estratégias interpretativas, o que é central para a atividade (Heath, 1982, p.52).

Eventos são episódios observáveis que se originam das práticas e são moldados por elas. As práticas específicas da escola passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática, que desenvolve apenas alguns tipos de habilidades, principalmente as que privilegiam a escrita. Para tentar compreender melhor as práticas

de uso da escrita da escola, Street (1984) propõe o binômio modelo autônomo - modelo ideológico.

2.2.4 O binômio de Street

Estudos de Street (1984, 1993, 1995) propõem o *Modelo Autônomo* e o *Modelo Ideológico*. Esse binômio é proposto para discutir as práticas de letramento na escola e a relação que se estabelece entre o modelo subjacente a essas práticas e o sucesso ou o fracasso na construção de contextos facilitadores de transformação dos alunos em sujeitos letrados.

2.2.4.1 *Modelo Autônomo*

Ao usar a expressão *Modelo Autônomo* de Letramento, Street (1984, p.5) concebe-o como Letramento independente do contexto social, uma variável autônoma cujas conseqüências para a sociedade podem ser derivadas do seu caráter intrínseco. Assim, a autonomia refere-se ao fato de que a escrita seria completa em si mesma, ou seja, não estaria presa ao contexto de sua produção para ser interpretada.

O *Modelo Autônomo* discrimina a linguagem oral, apresentado de forma subjacente à idéia de que a linguagem escrita é mais importante, e que, portanto, quem domina a escrita é superior. O conservadorismo do modelo autônomo atribuía ao aluno o fracasso escolar, pois o considerava incapaz de desenvolver os conhecimentos necessários para obter o sucesso e a promoção.

Nesse modelo, práticas de leitura e escrita (aparentemente neutras) são trabalhadas desvinculadas do contexto social, como algo independente, valorizando o ato cognitivo em si e as competências de ler e de escrever, reforçando a divisão das pessoas nelas envolvidas em dois grupos: letradas (superiores e dominadoras) e

iletradas (inferiores e dominadas). Mas essa concepção recebeu muitas críticas como nos apresenta Street (1993, p.4) e que são a seguir listadas:

- correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo;
- dicotomização entre a oralidade e a escrita;
- atribuição de “poderes” e de qualidades intrínsecas à escrita, e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem.

As práticas de uso da escrita da escola sustentam-se neste modelo de letramento que é considerado por muitos pesquisadores tanto parcial quanto equivocado. A escola sempre pautou o ensino pela progressão ordenada de conhecimentos: aprender a falar a língua dominante, assimilar as normas do sistema de escrita para fazer uso desse sistema em formas de manifestação previsíveis e valorizadas pela sociedade.

2.2.4.2 *Modelo Ideológico*

Em oposição ao Modelo Autônomo de Letramento, Street (1985, p.7) propõe o *Modelo Ideológico* de Letramento, o qual sustenta as seguintes asserções:

- a linguagem escrita é uma prática social marcada por relações de poder, portanto ideológicas, e ligada a interesses políticos e econômicos;
- os aspectos sociais ligados à classe, ao gênero social, à etnia e aos grupos etários em relações de poder e presentes nas práticas discursivas devem ser considerados e analisados criticamente;
- as práticas sociais de linguagem são mantidas pela ideologia a serviço da dominação.

O *Modelo Ideológico* de Letramento não separa a oralidade da escrita como faz o *Modelo Autônomo*. Trabalha com práticas de Letramento em um processo de socialização do indivíduo, no qual as práticas discursivas acontecem, não apenas na instituição escolar, mas em todo e qualquer contexto no qual o indivíduo possa interagir; admite, ainda, a pluralidade das práticas letradas, valorizando o seu significado cultural e o contexto de produção.

Rompendo definitivamente com a divisão entre o momento de aprender e o momento de fazer uso da aprendizagem, os estudos lingüísticos propõem a articulação dinâmica e reversível entre descobrir a escrita (conhecimento de suas funções e de suas formas de manifestação); aprender a escrita (compreensão das regras e dos modos de funcionamento) e usar a escrita (cultivo de suas práticas, partindo de um referencial culturalmente significativo para o sujeito).

Street (1993) destaca o fato de que todas as práticas de Letramentos são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder em uma sociedade. Ao falar de práticas, no plural, já é estabelecido diferencial quanto ao *Modelo Autônomo*, que apresenta apenas um tipo de Letramento, o neutro.

O *Modelo Ideológico* considera a pluralidade e a diferença, valorizando o aluno em si mesmo, e em seu contexto sociocultural. As práticas são social e culturalmente determinadas, sendo, portanto, múltiplas.

No *Modelo Ideológico* não se pressupõe relação causal entre Letramento e progresso ou civilização, pois, ao invés de estabelecer distinção entre oralidade e escrita, propõe-se interface entre tais práticas. Street (1984) aponta a existência de práticas de Letramento específicas de grupos considerados iletrados ou com baixo grau de

Letramento. As práticas de Letramento são, a um só tempo, a situação empírica de uso da escrita e as concepções sociais sobre a escrita relacionadas a situações específicas.

2.2.5 Outras concepções sobre letramento

Scribner e Cole (1981) definem práticas como modos de usar o Letramento, transportados de uma situação particular para outra situação semelhante. Critico essa concepção porque o letramento não pode ser considerado apenas como aprendizagem de habilidades para leitura e escrita que podem ser transportadas para outra situação, restringindo-se ao âmbito do individual.

Street (1984) definiu Letramento como práticas sociais e concepções de leitura e de escrita e observa que práticas dependem da sociedade e incorporam não apenas eventos, mas ideologias, crenças e valores que lhe são subjacentes.

De acordo com Barton (1994) é, como atividade social, que o letramento pode ser melhor descrito em termos de práticas utilizadas pelas pessoas em eventos. Em 1998, ele amplia a discussão, considerando as práticas como meios culturais generalizados de exploração do Letramento, aos quais o indivíduo recorre em um evento. São, por assim dizer, modelos comuns no uso da leitura e da escrita em que as pessoas utilizam seus conhecimentos culturais.

Baynham (1995) vai além dos outros pesquisadores e aponta que as práticas são atividades humanas envolvendo não somente o que as pessoas fazem com o Letramento, mas também o que elas concluem do que fazem, e acrescenta: eventos podem ser definidos como momentos e ocasiões em que o uso do Letramento assume um papel ou tenha função específica.

2.2.6 Letramento no panorama mundial

Mortatti (2004) reúne informações sobre os estudos do Letramento em nível mundial, as quais estão registradas nesta seção, porque julguei relevante apresentá-las para depois situar o Letramento no Brasil.

Nos Estados Unidos e na Inglaterra, há grande preocupação com o que consideram um baixo nível de *literacy* da população, e, periodicamente, realizam-se testes nacionais para avaliar as habilidades de leitura e de escrita da população adulta e para orientar políticas de superação dos eventuais problemas detectados.

No Reino Unido, na Universidade de Lancaster, pesquisadores como D. Barton, M. Hamilton, R. Ivanic e F. Ormerod, membros do *Literacy Research Group*, têm trabalhado juntos, desenvolvendo um entendimento semelhante para os estudos dos Letramentos.

Para eles, todos os usos da linguagem escrita podem ser vistos como localizados em tempos e espaços particulares, ou seja, os Letramentos são distintos em contextos sociais específicos. Seus estudos têm contribuído para a compreensão dos caminhos nos quais as práticas de Letramentos são partes de processos sociais mais amplos.

Outro exemplo é a França: os franceses diferenciam *illettrisme* muito claramente de *analphabétisme*. Esse último é considerado problema já vencido, com exceção para imigrantes analfabetos em língua francesa. Já *illettrisme* surge como problema recente da população francesa. A palavra *illettrisme* só entrou no dicionário, na França, nos anos 80.

Em Portugal também é recente a preocupação com a questão do Letramento, que lá ganhou a denominação de literacia, em uma tradução ao pé da letra do inglês *literacy (the condition of being literate)*.¹

As sociedades, no mundo inteiro, tornaram-se cada vez mais centradas na leitura e na escrita. A cada momento, multiplicam-se as demandas por práticas de leitura e de escrita, não só na chamada cultura do papel, mas também na nova cultura da tela, como os meios eletrônicos, que, ao contrário do que se costuma pensar, utilizam-se fundamentalmente da escrita, são novos suportes da escrita. Assim, nas sociedades letradas, ser alfabetizado é insuficiente para vivenciar plenamente a cultura escrita e responder às demandas de hoje.

O Letramento da pós-modernidade agrega ao texto escrito inúmeros recursos gráficos, cores e principalmente, imagens, conforme nos ensina Vieira (2006). Passa a exigir do sujeito letrado, habilidades interpretativas básicas que devem atender às necessidades da vida diária, como as exigidas pelos locais de trabalho do mundo contemporâneo. As habilidades textuais atuais devem, assim, acompanhar os avanços tecnológicos do contexto globalizado.

A qualidade mais valorizada nos sujeitos letrados é a capacidade de moverem-se rapidamente entre os diferentes eventos, compostos pela fala e pela escrita, pelas linguagens visuais e sonoras, além de todos os recursos computacionais e tecnológicos, mostrando competência na produção e na interpretação de diferentes gêneros discursivos.

¹ Condição de ser letrado

No Brasil, os estudos sobre o fenômeno têm adquirido força e abrangência, tema que será abordado na próxima seção.

2.2.7 Letramento no Brasil

Os estudos sobre o Letramento, do mesmo modo como transformaram as concepções de língua escrita, redimensionaram as diretrizes para a alfabetização e ampliaram a reflexão sobre o significado dessa aprendizagem, obrigando-nos a reconfigurar o quadro da sociedade leitora, no Brasil. Ao lado do índice nacional de 16.295.000 analfabetos no País (IBGE, 2003), importa considerar um contingente de indivíduos que, embora formalmente alfabetizados, são incapazes de ler textos longos, de localizar ou relacionar suas informações.

Dados do Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa em Educação (INEP) indicam que os índices alcançados pela maioria dos alunos de 4^a série do Ensino Fundamental não ultrapassam os níveis *crítico* e *muito crítico*. Isso quer dizer que, mesmo para as crianças que têm acesso à escola e que nela permanecem por mais de três anos, não há garantia de acesso autônomo às práticas sociais de leitura e escrita.

Independentemente do vínculo escolar, essa mesma tendência parece se confirmar pelo “Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional” (INAF, 2000), pesquisa realizada por amostragem representativa da população brasileira de jovens e adultos (entre 15 e 64 anos de idade). Entre os 2000 entrevistados, 1475 eram analfabetos ou tinham pouca autonomia para ler ou para escrever, e apenas 525 puderam ser considerados efetivos usuários da língua escrita.

Ampliando a reflexão sobre o significado dessa aprendizagem, os estudos sobre o Letramento no Brasil estão em etapa extremamente vigorosa, configurando-se, hoje

como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e de explicações sobre o fenômeno, com o interesse social, a formulação de perguntas cujas respostas possam vir a promover transformação de uma realidade tão preocupante como é a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita.

Estudiosos brasileiros têm buscado descrições e explicações sobre o fenômeno do Letramento, que ganha força e abrangência nacional em universidades como a Universidade de Campinas - UNICAMP, a Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, a Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e a Universidade de Brasília - UnB.

Kleiman (1995, p.19) define-o como conjunto de práticas sociais cujos modelos específicos têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos constroem relações de identidade e de poder: “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”.

Para a autora, as práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social, segundo a qual o Letramento era definido, e os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática - de fato, dominante - que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina a forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Para ela, a oralidade é apenas um objeto de análise de muitos estudos sobre o Letramento. Esse, de fato, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita.

Soares (1995) observa que não se trata do aparecimento de novo conceito, mas do reconhecimento de fenômeno que, por não ter, até então, significado social, permanecia submerso. Analisa que, desde os tempos do Brasil Colônia, e até muito recentemente, o problema que enfrentávamos em relação à cultura escrita era o analfabetismo, o grande número de pessoas que não sabiam ler e escrever, portanto a palavra de ordem era alfabetizar.

Esse problema foi, nas últimas décadas, relativamente superado, vencido de forma pelo menos razoável. Mas a preocupação com o Letramento passou a ter grande presença na escola, ainda que sem o reconhecimento e sem o uso da palavra, traduzido em ações pedagógicas de reorganização do ensino e da reformulação dos modos de ensinar (Soares, 1986).

Para Soares, o conceito de Letramento, bem como a nova concepção de alfabetização que decorre dele e também das teorias do construtivismo que chegaram ao campo da educação e do ensino nos anos 80, trouxeram certo exagero na utilização de diferentes gêneros e de diferentes portadores de texto na sala de aula.

Soares (1998) lamenta que os textos tenham perdido espaço nas aulas, principalmente de Língua Portuguesa, e sugere que é preciso não se esquecer de que, exatamente porque a leitura tem, no contexto brasileiro, pouca presença na vida diária dos alunos, cabe à escola dar-lhes a oportunidade de conhecê-la e dela usufruir, contribuindo para construção do discurso crítico do aluno.

Para Marcuschi (2004), o Letramento como prática social é formalmente ligado ao uso da escrita, a qual se tornou bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, quer seja nos centros urbanos, quer seja na zona rural. Varia desde apropriação mínima da escrita, até apropriação profunda. De acordo com suas idéias, até os analfabetos

estão sob a influência do que se convencionou chamar de práticas de Letramento, isto é, processo histórico e social que não se confunde com a realidade representada pela alfabetização regular e institucional.

Para Vieira (2006), todas as mudanças no cenário da linguagem ensejaram alterações nas formas de Letramento que assumem, no contexto contemporâneo, sentido mais amplo. O Letramento, por sua natureza social, revela as práticas de escrita e de leitura de determinado grupo social, sendo capaz, ao mesmo tempo, de mostrar as formas emergentes de Letramento em dado contexto sociocultural.

Vieira postula que é indispensável para um sujeito que deseje alcançar o letramento, que ele saiba utilizar a leitura e a escrita em diferentes papéis sociais, além de manejar com extrema habilidade os componentes fundamentais da escrita como letras, palavras, ortografia, regras gramaticais, sem contar com as inúmeras noções de discurso e pragmática.

Ela julga que seria interessante se em termos de linguagem visual, nos comportássemos do mesmo modo. Lamenta que a idéia de um letramento visual ainda seja recente e que os professores ainda não se preocupam em potencializar os sujeitos do discurso para vivenciarem essa nova prática multimodal que valoriza as imagens.

2.2.8 Multiletramentos: um novo conceito

A noção de diferentes Letramentos tem vários sentidos: por exemplo, práticas que envolvem diferentes mídias e sistemas simbólicos, assim como filmes ou computadores, podem ser classificadas como diferentes Letramentos. Outro sentido é que as práticas em diferentes culturas e linguagens podem ser consideradas como diferentes Letramentos.

O termo Letramento remete à dimensão complexa e plural das práticas sociais de uso da escrita - a apreensão de dada realidade - seja ela de determinado grupo social ou de campo específico de conhecimento (ou prática profissional), o que motivou a emergência de inúmeros estudos a respeito de suas especificidades. É por isso que, nos meios educacionais e acadêmicos, surgiu a referência no plural, Letramentos.

É possível falar agora em Multiletramentos, como o computacional, o visual, o científico, o musical, o escolar, o social, o tecnológico entre outros, conforme Barton e Hamilton (2000, p.55). Portanto, não existe forma única de Letramento, mas múltiplos Letramentos, presentes em seus contextos sociais e culturais nas sociedades em que surgem, considerando-se também as relações de poder ali existentes.

Para o enriquecimento da multiplicidade de Letramentos, o ensino de Língua Portuguesa não pode prescindir da análise imagética, pois há muitos eventos de Letramento que apresentam não só linguagem escrita e falada, mas também diferentes sistemas semióticos.

Esta afirmação abre possibilidades para *um* letramento calcado na leitura e na escrita e na sua ampliação, tendo em vista que as práticas efetivas estão ligadas a modos culturais mais amplos, e nesses estão as imagens que circulam no contexto sociocultural. Não ser letrado em comunicação visual poderá acarretar sanções sociais. O chamado letramento visual será questão de sobrevivência.

2.3 Multimodalidade: mudança no cenário da comunicação

Segundo Kress e van Leeuwen (1996), as duas últimas décadas presenciaram mudança bastante abrangente na mídia e nos modos de comunicação. Os periódicos da década de 60 eram impressos em preto e branco, e cobertos de caracteres escritos; a

partir da década de 90 são coloridos, cheios de imagens, e em muitos deles, principalmente no ocidente, os caracteres escritos têm quase desaparecido das páginas.

Nos telejornais da década de 60, a tela era tomada pela figura do locutor, as notícias eram apenas eventos lingüísticos, mesmo na televisão. Agora, apresentador é o termo utilizado, as notícias ainda possuem elementos verbais, mas a tarefa do mediador mudou de leitura para apresentação, de acordo com Kress e van Leeuwen (1996).

A notícia televisiva passa a informação, principalmente, na forma de imagens. O som (não o da leitura ou de comentários verbais, mas a trilha sonora, a música, o barulho do ambiente) também é outro elemento importante. O cenário da comunicação, a partir dos anos 90, é irrefutavelmente multimodal. Texto multimodal é aquele cujos significados se realizam por mais de um código semiótico (Kress e van Leeuwen, 1996, p.183).

Kress, Leite - Garcia e van Leeuwen (2000) desenvolveram maneiras de compreender as características dos textos multimodais, com base em dois objetivos: analisar os principais modos de representação em virtude dos quais determinado texto se realiza e produz; e tentar compreender o potencial de origem histórico-social, fazer uma investigação da semiose humana em todos os modos empregados em um grupo cultural para produzir o significado de qualquer modo semiótico individual. Os autores partem da hipótese de que modos específicos - o visual, o gestual, o sonoro etc - têm potencialidades de significação, mas também têm limitações.

A Multimodalidade dos meios lingüísticos, em que estamos mergulhados hoje, é assunto que não pode passar despercebido pela escola em qualquer nível de ensino. É impossível ler prestando atenção apenas na mensagem escrita, ela é apenas um elemento representacional que coexiste com uma série de outros.

Elementos como a formatação e o tipo de informação advindos de quaisquer modos representacionais e comunicacionais, que ocorrem em um texto, devem ser observados, pois, dentro de um determinado domínio sociocultural, os mesmos significados podem freqüentemente ser expressos em diferentes modos semióticos, conforme enfatizam Kress e van Leeuwen (1996).

Kress, Leite - Garcia e van Leeuwen (2000) postulam que se os seres humanos produzem e comunicam significações em vários modos, então somente a linguagem não é o bastante para concentrar a atenção de quem está interessado na produção e na reprodução social da significação. Assim, se os textos são sempre multimodais, resulta problemático ler a significação transmitida de modo apenas lingüístico.

A concepção de que o texto é potencialmente significativo em função de algumas leituras e resistente a outras não apresenta posição atualmente aceita, pois significa que o poder do leitor está limitado pelas formas do texto que lê, assim como também é limitado o poder do escritor.

Do ponto de vista semiótico, escrever e ler são atos produtores de signos: escrever é o ato de produzir signos exteriormente visíveis e comunicáveis; ler é o ato de produzir signos interiormente perceptíveis e não-comunicáveis.

Assim, a leitura é ativa e transformadora, da mesma forma que a escrita. A leitura está sujeita a restrições, como a escrita que está limitada pelos meios disponíveis para produzir signos e pelas restrições do alcance da ação dos leitores em sua reconstrução.

A leitura e a escrita diferem nas possibilidades de comunicação, como também nas conseqüências cognitivas, culturais e sociais, se, por exemplo, as possibilidades de comunicação são limitadas para uma pessoa em relação aqueles que a rodeiam, então

suas oportunidades de participar plenamente da vida política, social e cultural, também são limitadas.

Em conseqüência, as significações daqueles que dominam os meios de produção de significação continuarão dominando. O interesse do produtor do signo no momento da produção é que vai levá-lo a escolher a melhor forma (significante) de expressar o que deseja.

2.3.1 Língua(gem) e imagem

Embora a escrita tenha sido o mais valorizado meio de comunicação nos últimos séculos, outros meios de comunicação sempre existiram. Kress e van Leeuwen (1996) defendem que a comunicação sempre foi multimodal, e o que está acontecendo, atualmente, apesar de não ser nada novo, ainda assim, é uma mudança significativa; e que, hoje parece haver uma instância de novo código de *texto e imagem*, em que a informação é transmitida diferentemente pelos dois modos.

Para Trevisan (2002), a teoria da ação comunicativa permite conduzir a discussão sobre o fluxo da imagem da comunicação para o campo da linguagem. Por meio do caminho da análise imagética, é possível resgatar formas expressivas de tradição, na perspectiva de que a noção da imagem não é entendida como representação de um objeto, mas como signo, algo capaz de ser percebido como um outro objeto, capaz de produzir realidade.

Essa nova situação e sua representação não é menos complexa ou de menor demanda cognitiva: é uma relação de complexidade e demanda cognitiva diferentes. Na era da imprensa, o livro era considerado como o principal meio de divulgação de

informação e mantinha elo indissolúvel com a concepção ocidental de conhecimento (Kress e van Leeuwen, 1996).

O livro antigo era lido do começo ao fim (focalizava ação física externa, com outros modos semióticos). Atualmente, o livro texto não mantém esse sentido, ele funciona mais como *kit* de recursos. Assim, é necessário formular novas teorias que possam explicar e descrever os diferentes modos de representação.

2.3.2 Teoria de representação

As teorias lingüísticas existentes não conseguem dar conta das mudanças semióticas que estão caracterizando o presente e, provavelmente, o futuro próximo. Se a língua(gem) escrita ou falada não é mais a modalidade semiótica central, então as teorias da linguagem podem explicar apenas parte do panorama comunicacional. Essas teorias também podem explicar e descrever as inter-relações dos diferentes modos, incluída a imagem, caracteristicamente utilizada nos textos da contemporaneidade.

Uma teoria adequada para as formas textuais multimodais contemporâneas precisa ser formulada de modo a permitir a descrição de características específicas de uma modalidade em particular e as propriedades semióticas gerais que permitem relacioná-la de forma plausível com outras modalidades semióticas.

Kress e van Leeuwen (1996, p.6) vêem a representação como um processo em que o produtor de signos, seja adulto ou criança, busca fazer a representação de algum objeto ou entidade, seja física ou semiótica, e que revela seu interesse pelo objeto a ponto de fazer a representação, saindo do contexto cultural, psicológico e social do produtor de signos e focada em um contexto específico no qual o signo é produzido. O signo é, pois, o ponto-chave em qualquer teoria semiótica.

Antes de abordar a Semiótica Social, quero discutir a Semiótica Clássica, suas formas (significantes) e como essas formas eram utilizadas na produção de significados.

2.3.3 A Semiótica Clássica: Christian Metz e Roland Barthes

Os trabalhos de Christian Metz (1974, apud Kress e van Leeuwen, 1996, p.22) sobre descrições do texto fílmico, em particular, constituem o desenvolvimento de conjunto de termos, de metalinguagem e de metodologia para analisar e descrever esse meio.

Sob ponto de vista de Kress e de van Leeuwen (1996), o problema que apresenta a obra de Metz reside na utilização de categorias desenvolvidas na Lingüística e tomadas como linguagem descritiva e adequada para o texto fílmico que é multimodal, o que significa passar as restrições e as possibilidades inerentes a um modo múltiplo (oral e escrito) - a linguagem - a outro modo - o cinema.

Barthes (1964, p.12) produziu escritos analíticos que tratam da semiose humana: comidas, moda, entretenimento, arte, música, fotografia etc e ministrou suas análises literárias ou seus comentários jornalísticos em questões mais materiais, provas da sistematicidade de modos culturais. Em seus escritos, a linguagem é o código mestre, a forma de representação que oferece o meio principal para comparar outros modos de representação. Para Kress e van Leeuwen (1996, p.viii), não há assunto relacionado à semiótica sobre o qual Barthes não tenha escrito de forma original e inspiradora.

Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (2000), ao contrário de Barthes, supõem que a linguagem é um dos numerosos modos de comunicação que entram em jogo, pode ser o “código mestre”, como pode não ser. O que os autores retêm das obras de Barthes e de Metz é a insistência na necessidade de desenvolver um meio único e

compreensivo para falar sobre os diferentes modos empregados na representação e na comunicação.

Kress e van Leeuwen (1996, p. 119) postulam que todos os sistemas de comunicação humana devem satisfazer três requisitos:

- 1 - representar e comunicar aspectos relevantes das relações sociais daqueles que intervêm na comunicação;
- 2 - representar e comunicar os fatos, estados de coisas e percepções que o comunicador deseja comunicar;
- 3 - fazer possível a produção de mensagens que tenham coerência internamente como texto e externamente como aspectos relevantes do contexto.

Esses requisitos correspondem às três metafunções de Halliday (1985): ideacional, interpessoal e textual. Kress e van Leeuwen (1996) partem da hipótese que as categorias de Halliday podem ser empregadas como categorias abstratas e gerais aplicáveis a toda semiose social e humana e não somente à linguagem.

Durante as últimas décadas, as tendências teóricas no terreno visual foram bastante confusas. Muitas análises de textos deram importância aos elementos visuais, mas tratavam-nos como se fossem relativamente legíveis sem maiores problemas. Muitos esforços foram dedicados para assinalar a característica construtiva das imagens, seja mediante a apresentação do assunto, o recorte de uma fotografia jornalística ou a recontextualização de imagens dentro de um texto maior.

Em muitos estudos contemporâneos de textos televisivos ou fílmicos considera-se os leitores capazes de (re)ler textos com alto grau de eficácia, de maneira que a

forma do texto ou sua força ideológica não é vista como algo que impõe a sua mensagem ao leitor em nenhum sentido real.

2.3.4 Semiótica Social

A idéia de que a língua (escrita e oral) é o meio exclusivo de representação e comunicação está profundamente enraizada nas sociedades ocidentais alfabetizadas. Também, na área das humanidades, nada se compara ao prestígio das disciplinas acadêmicas fundamentadas na linguagem ou dedicadas a sua investigação; essas disciplinas oferecem resistências quando lhe são apresentados materiais não-lingüísticos como fontes essenciais de suas atividades (Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen, 2000, p.374).

Entretanto, nas duas últimas décadas, recebeu ataques, procedentes das práticas comunicativas cotidianas, uma vez que o visual agora é mais proeminente como forma de comunicação do que foi, produzindo efeitos nas formas e características dos textos multimodais, nos quais os produtores fazem uso maior de diferentes modos de representação e comunicação (Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen, 2000, p.373).

Assim, é impossível interpretar de forma cabal os textos prestando atenção apenas à língua escrita, pois um texto multimodal deve ser lido conjugando todos os modos semióticos. Nesse cenário, a Semiótica Social ganha força: pesquisas e análises são desenvolvidas com o objetivo de clarificar o funcionamento e os modos de produção e de apreensão da significação nos diferentes discursos e práticas sociais (Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen, 2000, p.372).

O novo enfoque semiótico tenta fazer investigação sistemática da semiose humana em todos os modos empregados em um campo cultural, incluindo a imagem - a

qual não é imune, nem alheia à ideologia - além da linguagem, uma vez que, em geral, a Análise de Discurso concentra-se no texto lingüisticamente realizado (Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen, 2000, p.74). Assim, o enfoque multimodal procura compreender todos os modos de representação que compõem o texto com a mesma precisão metodológica que a Análise de Discurso é capaz de fazê-lo no texto lingüístico.

Os semióticos sociais enfatizam a estruturação sistemática do imagético em uma sintaxe visual, distanciando-se de grande parte dos trabalhos dessa área, cuja abrangência não transcende o nível do vocabulário, da *lexis*, analisando tão somente aspectos iconográficos e lexicais (Kress e van Leeuwen, 1996, p.1).

Nesse sentido, a sintaxe visual descreve a maneira como pessoas, coisas e lugares representados combinam-se em uma estrutura visual de maior ou menor complexidade e extensão. O interesse não está na análise semiótica convencional, tampouco fílmica ou na crítica de arte, mas na textualidade, nas origens sociais e na produção do texto como na sua leitura (Kress e van Leeuwen, 1996, p.2).

Essa prática foi designada Semiótica Social para chamar atenção sobre todas as formas de significação da atividade social marcada no campo da política das estruturas de poder, nas quais há distintos interesses por parte daqueles que produzem textos. Na semiótica social, sinais são convenções sociais culturalmente dependentes, e constantemente criados e recriados nas relações interpessoais (Kress e van Leeuwen, 1996, p.5).

A Semiótica Social postula que a comunicação exige que os participantes façam com que suas mensagens sejam compreendidas em determinado contexto, então escolhem significantes e expressões capazes de ser o mais compreensível para os outros participantes. É claro que essa troca se dá nas relações de poder e cada

participante envolvido no evento social tem noção distinta do que seja compreensível para si.

Recorri à Semiótica Social - como matriz e modelo - porque a considero importante na tarefa de analisar a prática social à qual pertence o discurso em termos de relação de poder, se essas relações de poder, reproduzem, reestruturam ou desafiam as hegemonias existentes, além disso, o modelo permitiu-me analisar a prática discursiva como um modo de luta hegemônica, que reproduz, reestrutura ou desafia as ordens de discurso existentes.

2.3.5 Características dos textos multimodais

Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (2000, p. 372) partem de alguns pressupostos, que caracterizam os textos multimodais da seguinte forma:

- um conjunto de modos semióticos que está sempre envolvido em toda produção dos textos;
- cada modalidade tem suas potencialidades específicas de representação e de comunicação, produzidas culturalmente e inerentes a cada modo;
- é preciso compreender a maneira de ler esses textos como coerentes em si mesmos;
- tanto os produtores quanto os leitores têm poder em relação aos textos;
- escritores e leitores produzem signos complexos que emergem do “interesse” do produtor do texto;

- o “interesse” descreve a convergência de complexo conjunto de fatores: histórias sociais e culturais, contextos sociais atuais, inclusive estimações do produtor dos signos sobre o contexto comunicativo.
- o interesse em representações aptas e em comunicação efetiva significa que os produtores de signos elegem significantes (formas) apropriados para expressar significados (sentidos), de maneira que a relação entre significante e significado não resulte arbitrária, mas motivada.

Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (2000) abordam dois aspectos dos textos multimodais: o aspecto visual e a linguagem escrita, apresentando maneiras gerais de analisá-las, concentrando os resultados do modo visual.

Nessa perspectiva, há a necessidade de duas distinções:

1. Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (2000, p.378) acreditam que grande parte dos trabalhos sobre o visual, na publicidade ou em livros de texto, permaneceu no nível do vocabulário, da *lexis* - da iconografia. O interesse dos autores são as estruturas gramaticais/sintáticas das representações visuais.

2. As idéias de Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (2000) sobre a organização da representação visual têm como fundamento os escritos de Ernest Gombrich e Rudolf Arnheim, embora os interesses deles não se concentrem nos aspectos estéticos da representação visual - a expressão -, e sim na representação e na comunicação. Interessam-lhes questões relativas à estrutura da informação, aos efeitos modais, às relações de transitividade e à expressão de significações interpessoais, sociais e atitudinais.

Gombrich e Arnheim (1960 -1974 apud Kress e van Leeuwen, 1996, p.47) são os autores que mais se ocuparam das imagens em relação aos cânones das belas artes, tendo como campo de interesse desde a determinação de princípios de estética e o juízo até a compreensão das inter-relações culturais e sociais como parte da história social.

Para eles, a expressão é o foco da atenção, enquanto, para Kress e van Leeuwen, a concepção de comunicação ocupa o primeiro plano. Embora Gombrich e Arnheim sejam, muitas vezes, associados à Psicologia da *gestalt*², são adeptos da Semiótica Social, indo muito além de uma teoria geral. Na próxima subseção, passo a detalhar as características formais para análise da Gramática visual, conforme Kress e na Leeuwen (1996).

2.3.6 Categorias para a análise do modo visual

Cada modo semiótico tem potencialidade para representar e comunicar significações, para formar signos motivados em relação com os níveis comunicativos. Assim, são necessárias algumas categorias para a análise do modo visual, de forma que a composição concatene os significados representacionais e interativos da imagem entre si, por meio de três sistemas inter-relacionados:

2.3.6.1 Valor da Informação

A localização dos elementos dota-os de valores informacionais específicos vinculados às várias zonas da imagem:

² A Teoria da *gestalt* afirma que não se pode ter conhecimento do todo através das partes, e sim das partes através do todo. Que os conjuntos possuem leis próprias e estas regem seus elementos (e não o contrário, como

a) Eixo horizontal: o Dado e o Novo

- ✓ O Dado - o que o observador já conhece, uma partida para a mensagem que seja familiar e combinada. O que se presume que o leitor (*viewer*) já sabe.
- ✓ O Novo - o lado direito parece ser o lado da informação-chave, à qual o leitor deve prestar atenção particular. Algo que não é conhecido para o leitor.

b) Eixo vertical: o Real e o Ideal

- ✓ A seção inferior (*bottom*) tende a ser mais informativa e prática, mostrando *o que é*, o real;
- ✓ A seção superior (*top*) tende a um apelo emotivo e nos mostra *o que pode ser*, o ideal.

As relações dado-novo e real-ideal podem estruturar as relações tanto de uma composição textual como entre texto e imagem.

2.3.6.2 Saliência/projeção

O grau pelo qual um elemento propicia atenção a si mesmo; os elementos são designados para atrair a atenção do espectador para diferentes graus, tais como:

- ✓ localização em primeiro ou segundo plano;
- ✓ tamanho relativo;
- ✓ contraste em cores;
- ✓ diferenças de nitidez.

2.3.6.3 Framing

A presença ou ausência de mecanismos de enquadramento, que são concebidos por elementos que criam linhas divisórias, conecta ou desconecta os elementos da imagem, de alguma maneira.

Ressalto que esses princípios não são apenas aplicados às imagens avulsas, também o são a visuais complexos que combinam texto e imagem, e talvez até outros elementos gráficos.

A discussão, na realidade, é que, depois de período de duzentos ou trezentos anos de dominação de linguagem escrita como o meio de comunicação e de representação, está havendo, agora, mudança profunda no sistema de mídia, nos modos de representação e na comunicação, bem como no seu sistema de valoração. O cenário semiótico está sendo refeito.

Considerando que o título desta dissertação é Letramento Multimodal, cujo objetivo é analisar textos multimodais, somente a análise da ADC, no modo lingüístico, não responde aos propósitos deste trabalho, por isso apresentei, neste capítulo, o Letramento e a Multimodalidade, que me fornecem respaldo para afirmar que as imagens, no texto escrito, são construídas em contextos específicos com as práticas sociais e das quais produzem representações.

Acredito que o entrelaçamento dessas teorias - ADC, Letramento e Multimodalidade - seja capaz de potencializar os sujeitos para uma leitura de mundo em que possam expressar, de maneira eficaz, a mensagem que têm em mente, de acordo com o contexto específico no qual o signo é produzido.

O domínio dessas ferramentas deverá ser usado de maneira crítica, uma vez que o interesse do produtor dos signos é que vai guiar a seleção de critérios do que seja válido como características da mensagem a ser veiculada, porque a linguagem é um produto cultural, histórico e social.

O próximo capítulo objetiva mostrar a abordagem metodológica que fundamentará esta pesquisa e que é essencial para a análise empreendida no capítulo quatro.

CAPÍTULO 3

“Opinamos que la aspiración de los analistas críticos del discurso debería ser la de operar como ‘intelectuales orgánicos’(...) con conciencia plena, al mismo tiempo, de que su trabajo corre permanentemente el riesgo de que el estado y el capital se apoderen de él”(Fairclough e Wodak, 2000, p.400).”

EM BUSCA DE RESPOSTAS: OS CAMINHOS QUE TRILHEI

Este capítulo encontra-se dividido em nove seções. Na seção 3.1 apresento os aspectos que são essenciais em uma pesquisa qualitativa. Na seção 3.2 justifico minha escolha pela análise social qualitativa. A seção 3.3 é destinada à apresentação das categorias analíticas adotadas para cada modalidade presente na produção dos textos selecionados. Na seção 3.4 apresento as questões da pesquisa. Os sujeitos pesquisados estão descritos na seção 3.5. O macro contexto da pesquisa está exposto na seção 3.6, enquanto o micro contexto foi revelado na seção 3.7. Os processos de coleta de dados e de formação do *corpus* da pesquisa estão detalhados nas seções 3.8 e 3.9.

3.1 Qualidades da metodologia

Segundo Flick (2004), as idéias centrais que conduzem a pesquisa qualitativa diferem daquelas empregadas na pesquisa quantitativa. A pesquisa quantitativa lida com números, usa modelos estatísticos para explicar os dados, e é considerada pesquisa *hard*, ao passo que a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretação das realidades sociais, e é considerada pesquisa *soft*.

Quadro 2 - Regras para a utilização da pesquisa qualitativa:

- 1 - Proceder por etapas: selecionar; analisar; selecionar de novo;
- 2 - A caracterização da variedade de representações tem prioridade sobre sua ancoragem nas categorias existentes das pessoas
- 3 - A variedade de estratos e função precede a variedade de representações;
- 4 - Maximizar a variedade de representações, ampliando o espectro de estratos/funções em consideração.

Fonte: Bauer e Gaskel, 2003, p.22

Primeiramente, desdobrei o espaço social em duas dimensões: estratos e representações. Os estratos sociais (funções e categorias) são: grau de escolarização, atividade ocupacional e ambiente urbano, assim, quis entender o ambiente social da instituição educacional quanto à sua representação.

Por último, houve a maximização da variedade do fenômeno, aqui, **Letramento multimodal e o texto em sala de aula**, em que serão mostradas as diferenças nas opiniões conforme os estratos já apresentados, considerando os aspectos da pesquisa qualitativa, os quais serão apresentados no quadro a seguir.

Quadro 3 - Aspectos da pesquisa qualitativa

- 1 - Apropriabilidade de métodos e teorias
- 2 - Perspectivas dos participantes e sua diversidade
- 3 - Reflexividade do pesquisador e da pesquisa
- 4 - Variedade de abordagens e métodos na pesquisa qualitativa
- 5 - *Verstehen*³ como princípio epistemológico
- 6 - Reconstruções de casos como ponto de partida
- 7 - Construção da realidade como base
- 8 - Textos como material empírico

Fonte: Flick, 2000, p.43.

3.2 Aspectos relevantes para a pesquisa

Dos aspectos da pesquisa qualitativa, considerei alguns que julguei mais adequados para me conduzir na busca de respostas aos meus questionamentos: o objeto em estudo, no caso **Letramento multimodal e o texto em sala de aula**, foi o fator que determinou a escolha do método e da teoria porque eu teria que estudá-lo em seu contexto diário;

A reflexividade do pesquisador - e da pesquisa - será bastante importante, uma vez que a minha comunicação com o campo e os sujeitos pesquisados será parte da produção do conhecimento, minhas análises tornar-se-ão dados e serão documentadas.

³ A pesquisa qualitativa tem por objetivo a compreensão do fenômeno ou evento em estudo a partir do interior. Busca-se entender a opinião de um sujeito ou diferentes sujeitos, ou as regras culturais ou sociais para uma situação.

A compreensão hermenêutica (*Verstehen*) será fundamental na esfera da comunicação com os sujeitos pesquisados, por fim, texto como material empírico, porque os textos serão a base de todo o meu trabalho, desde o início até o fim. Por isso escolhi a metodologia qualitativa, conforme Bauer e Gaskell (2003) e Flick (2004).

3.3 Categorias de análise

Adotarei as categorias propostas por Fairclough, categorias da Gramática Visual e orientações quanto aos Modelos de Letramento propostos por Street.

1 Fairclough (2001, 2003), com a análise lingüística, na dimensão do vocabulário em relação ao sentido da palavra e à metáfora; e na dimensão da gramática, no que tange à passivização e à nominalização.

2 Fairclough (2003), com os elementos principais das orações, referentes às representações dos eventos sociais:

- a) processos;
- b) participantes;
- c) linguagem.

3 Kress e van Leeuwen (1996), com as categorias de análise da Gramática de construção sintático-visual, dos quais destaco:

3.1 valor da informação:

3.1.1 eixo horizontal (Dado x Novo)

3.1.2 eixo vertical (Real x Ideal)

4 De Barton e Hamilton (1998, 2000) e Street (1984, 1993, 1995) busquei identificar orientações quanto ao enfoque individual (*Autônomo*) ou social (*Ideológico*) do Letramento.

3.4 Questões da pesquisa

Selecionei o enfoque qualitativo por julgá-lo o mais adequado para responder aos meus questionamentos:

1 - Que modelo de letramento subjaz às práticas discursivas adotadas pelas professoras?

2 - A prática de sala de aula potencializa o aluno para a leitura de textos multimodais?

3 - Esse trabalho contribui para a construção crítica do discurso do aluno?

3.5 Os sujeitos pesquisados

Pretendo trabalhar com duas professoras sendo uma de Língua Portuguesa e outra de Produção Textual. Optei por fazer a pesquisa com elas porque se mostraram mais receptivas quando revelei a minha intenção acadêmica. As duas são colegas de trabalho, não se opuseram em cooperar, permitindo-me observar as aulas. Uma respondeu o questionário na escola, a outra o levou para casa, devolvendo-o dois dias depois.

3.6 O macro contexto da pesquisa: a construção de Ceilândia

Ceilândia nasceu como uma solução para resolver o problema das invasões que proliferaram no Plano Piloto, ao longo da década de 1960, e cujo contingente populacional, alcançava, em 1970, quase 100 mil pessoas. A solução foi encontrada em

março de 1971, no Governo do engenheiro Hélio Prates da Silveira, quando foram feitas as primeiras remoções de barracos da invasão do IAPI para o local escolhido da nova cidade, situada ao Norte e ao lado de Taguatinga. O seu crescimento demográfico é surpreendente e aos 34 anos, já tem uma população superior a meio milhão de habitantes.

Figura 3 - Assentamento inicial de Ceilândia



Fonte: Administração de Ceilândia

Figura 4 - Vista aérea Ceilândia Sul



© Augusto Areal - www.infobrasília.com.br

Fonte: www.infobrasília.com.br

Embora possua uma boa infra-estrutura de serviços públicos, entre os quais se incluem asfalto, saneamento básico, água, luz, escola e hospital, Ceilândia enfrenta, ainda, uma série de deficiências, entre as quais o desemprego, a violência, a criminalidade, a insuficiência de assistência médica. Seu tipo humano é uma diversificação de representantes das mais diversas regiões brasileiras, destacando-se os nordestinos e os nortistas.

Ceilândia, cujo nome deriva da sigla CEI: Comissão de Erradicação de Invasões e da palavra “lândia”, de origem norte-americana, é um projeto urbanístico do arquiteto Ney Gabriel de Souza. Foi inaugurada em 27 de março de 1971.

A cidade possui uma área de 231.96 km². Está localizada a trinta quilômetros da capital, Brasília. O acesso à Ceilândia é Estrada-Parque de Taguatinga DF-085 e Estrada-Parque de Ceilândia DF-095.

Ceilândia não possui cinemas, teatros, praças, nem shopping center, atualmente, a forma mais utilizada de lazer e de entretenimento para jovens e adultos. Possui bancas de jornal e um espaço para eventos de natureza regional, a Casa do Cantador, um dos poucos projetos arquitetônicos de Oscar Niemeyer fora do Plano Piloto (Brasília), a qual abriga repentistas nordestinos para estadas e apresentações de desafios e emboladas, ritmos musicais folclóricos, que costumam atrair muitos expectadores.

Figura 5 - Casa do Cantador de Brasília



Fonte: Cartões postais de Brasília

3.7 O micro contexto da pesquisa

A pesquisa será realizada em um Centro de Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, localizado na região administrativa de Ceilândia.

O Centro de Ensino Fundamental 19 é uma Instituição de Ensino da Rede Pública do Distrito Federal e tem Reconhecimento pleno conforme Portaria nº. 003, de 12 de janeiro de 2004. Está localizada na EQNN 18/20 - Ceilândia - Distrito Federal.



Figura 6 - Centro de Ensino 19: sala de aula



Figura 7 - Blocos B e C

A clientela é formada por alunos na faixa etária compreendida entre dez e quarenta anos, funcionando nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, em um total de 1.142 alunos. O nível sociocultural e o poder econômico da clientela são baixos, em sua maioria.

O Centro de Ensino Fundamental 19 de Ceilândia oferece uma boa estrutura física. A escola foi inaugurada em 11 de dezembro de 1978, possui uma área de 2.290,4 m²; tem espaços destinados à horta e à jardinagem.



Figura 8 - Centro de Ensino 19: hall

3.8 Instrumentos de coleta de dados

Como instrumento, utilizarei a observação não-participante, porque “é a observação, que permite ao pesquisador descobrir como algo efetivamente funciona ou ocorre” (Flick, 2004, p. 147). Posso classificá-la, também, como uma observação pública, uma vez que ela foi revelada àqueles que estavam sendo observados, foi bastante flexível e ocorreu em uma situação natural em que os sujeitos foram observados no meu campo de interesse.

Flick (2004, p. 150) caracteriza a estratégia de “observação de campo não-participante” da seguinte maneira:

O observador, aqui, tenta não atrapalhar as pessoas no campo, lutando para se manter o mais invisível possível. Suas interpretações sobre os observados partem do seu horizonte (...) O observador constrói significados para si mesmo, os quais ele supõe, direcionam as ações dos atores da forma que ele as percebe.

Organizei o meu *corpus* em dois conjuntos, os quais serão detalhados na próxima seção.

3.9 O *corpus*

O período de coleta de dados foi dividido em dois momentos: de 7 a 11 de março de 2005 e de 17 de maio a 16 de setembro de 2005. No total, foram realizadas vinte visitas à escola, correspondentes a um total de aproximadamente vinte horas de coleta de dados ocorridas no período entre março de 2005 e setembro de 2005.

O *corpus* é composto por dois textos multimodais dentre os quatro coletados, durante a pesquisa de campo, em aulas de Língua Portuguesa e de Produção de texto,

por apresentarem composição de sentidos entre os modos lingüístico e imagético neles empregados. Também fazem parte dos dados coletados, o questionário e quatro notas de campo. Os dados estão organizados em dois conjuntos, de acordo com os instrumentos de coleta específicos:

1 - Notas de campo: são dados como relatos provenientes de contatos com os sujeitos da pesquisa. São registros das observações dos estudos de textos multimodais conduzidos pelas professoras em sala de aula.

2 - Dados obtidos por meio de questionário: aplicado às professoras com o intuito de obter respostas sobre o conhecimento delas acerca das teorias trabalhadas: ADC, Letramento e Multimodalidade.

3.9.1 Questões

1 - De que maneira é feita a seleção dos textos explorados em sala de aula?

2 - “Texto Multimodal é aquele cujos significados se realizam por mais de um código semiótico”, um texto, que além dos elementos gráficos, possui imagem. Você costuma explorá-lo em sala de aula?

3 - Você considera que o seu trabalho contribui para a construção crítica do discurso do aluno? De que maneira?

4 - Qual a impressão que você tem de cada texto selecionado e explorado em sala de aula?

5 - Um sujeito letrado não sabe apenas ler e escrever, faz uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais. Você já ouviu falar de estudos sobre Letramentos? Se sim, considera-os importantes? Por quê?

Minha proposta consiste em uma análise de texto baseada não apenas na interpretação do modo lingüístico, mas uma análise que me permita utilizar, também, as

teorias voltadas para o modo imagético e para orientações que revelem os usos sociais da leitura e da escrita.

No próximo capítulo, apresento a parte principal desta pesquisa que trata da análise dos textos multimodais, por meio da aplicação das categorias enumeradas neste capítulo, bem como a análise das notas de campo e do questionário.

CAPÍTULO 4

“Fueron evidentes en ese estudio interpretaciones específicas según el género, la edad, las creencias y las actitudes de los receptores, circunstancia que demuestra que el proceso de comprensión no se desarrolla sobre una *tabula rasa* sino contra un fondo de emociones, actitudes y conocimientos” (Fairclough e Wodak, 2001, p.397)

OS RESULTADOS: A ANÁLISE DO *CORPUS*

Passarei à análise dos dados, a teoria que utilizo tem por base o que foi apresentado no capítulo 2, segundo a qual, examino os textos multimodais utilizados nas aulas de Língua Portuguesa e de Produção textual, as notas de campo e o questionário aplicado às professoras. Serão focalizadas as categorias de análise descritas no capítulo 3, endereçando-as para as questões da pesquisa.

4.1 Textos explorados em sala de aula pelas professoras

Quatro textos que utilizam a imagem como elemento principal foram explorados em sala de aula pelas professoras e todos se encontram no livro didático de Português: FRASCOLLA, A; FÉR, A. S; PAES, N.S. *Lendo e interferindo*, 7ª série. São Paulo: Moderna, 1999.

Selecionei o **Texto 1 (T1)** e o **Texto 2 (T2)** para análise, por serem compostos por mais de um modo de representação em que são utilizados dois tipos de linguagem, a verbal e a visual, de modo que uma serve de apoio ou reforço à outra e os temas abordados orientaram a minha escolha foram. Os outros dois constarão dos anexos.

4.1.1 TEXTO Nº. 1 (T1)

T1 é uma propaganda veiculada sobre o projeto Leia Brasil da Petrobrás/Ministério de Minas e Energia e apresenta uma imagem, mostrando crianças escalando uma montanha de livros, utilizando-se de um fio. O texto **Projeto Leia Brasil** refere-se a um Projeto do Governo Federal para incentivar as crianças a terem o gosto pela leitura. Há um único parágrafo (texto), ocupando aproximadamente um quinto da página.

5 Leia o texto:

A PETROBRAS VAI CONTAR PARA VOCÊ A HISTÓRIA DE 390 MIL CRIANÇAS QUE GANHARAM O DIREITO DE SONHAR.



Com o Projeto Leia Brasil, a Petrobras abastece o sonho e a imaginação de mais de 390 mil crianças. A história começou em 1992, quando, em convênio com a Biblioteca Nacional, a Petrobras transformou caminhões em bibliotecas volantes. Hoje, o Projeto Leia Brasil já conta com 12 caminhões, levando para 414 escolas da rede pública de ensino um acervo de 183 mil livros, vídeos educativos e documentários. Além disso, o Projeto inclui a promoção de eventos com contadores de histórias e cursos de capacitação para mais de 14.500 professores. Com o Projeto Leia Brasil, a Petrobras espera continuar transformando sapos em príncipes por muitos anos.

LEIA PETROBRAS

Ministério
de Minas
e Energia

**Brasil
EM AÇÃO**

www.petrobras.com.br

4.1.2 TEXTO Nº. 2 (T2)

T2 é, também, uma propaganda e está claro no próprio texto. O texto apresenta o potencial turístico e o industrial de Alagoas. É composto por duas páginas contendo imagens que exploram esses aspectos. Na primeira página, há o numeral cem, contendo imagens em seu interior e na segunda página, há a imagem de uma praia paradisíaca, com barraca e água de coco.

APLICANDO

1 Leia a propaganda a seguir e faça o que se pede.

1 0 A L A G O A S



Q U A L I D A D E D E V I D A

Pra você que só pensa em números, chegou a hora de pensar em você e na sua família. Em Alagoas, você não perde horas por dia em congestionamentos, não respira poluição o dia inteiro e muito menos vive na paranóia de ser assaltado.

Na terra de Paulo Gracindo, Jorge de Lima, Pontes de Miranda, Cacá Diegues, Djavan e Graciliano Ramos, você tem a rara oportunidade de sentir o gosto, o som, a luz, todo o significado da palavra prazer, exemplarmente definida pelo também alagoano Aurélio Buarque de Holanda*.

Alagoas tem uma das leis de incentivo fiscal mais avançadas do país. Tem um pólo industrial com toda infra-estrutura para receber os mais variados empreendimentos e um excelente potencial turístico, que faz prosperar uma grande rede de serviços.

É hora de pensar no seu futuro. É hora de pensar no futuro da sua família. É hora de pensar no futuro do seu negócio.

É hora de investir em Alagoas.





**100% de oportunidades de negócios.
100% de qualidade de vida pra você.**

Prata de Francês - Litoral Sul de Alagoas

***Verbete: prazer**

2. Sensação ou sentimento agradável, harmonioso, que atende a uma inclinação vital; alegria, contentamento, satisfação, deleite: Caminhar na praia é um prazer ; o prazer da leitura.

93

Fonte: FRASCOLLA, A; FÉR, A. S; PAES, N.S. *Lendo e interferindo*, 7ª série. São Paulo: Moderna, 1999.p.92-93

4.2 Categorias analíticas de Fairclough

Em relação à parte lingüística, não posso me esquivar das categorias propostas por Fairclough (2001, 2003), sob os focos do vocabulário e da gramática, especialmente no que tange à passivização e à nominalização que se aplicam à prática social que situa o discurso.

4.2.1 Vocabulário

Trabalharei com a categoria analítica do vocabulário, em relação ao sentido da palavra e à metáfora, considerando que qualquer escolha vocabular feita em um texto é intencional e leva a um tipo de construção específica.

Em **T1**, o significado-potencial das palavras é comum aos usuários da Língua Portuguesa porque os produtores querem expressar significados que sejam compreensíveis a todos: **Projeto, história, caminhões, escola, ensino, livros.**

A escolha do léxico é ideológica, uma vez que, apresenta uma carga semântica comum à natureza do tipo de relação social presente no texto: a Petrobrás **abastece**; o termo é significativo e nos obriga a correlacioná-lo à atividade específica da Petrobrás.

O sentido metafórico é o da própria figura que retrata o esforço e o empenho dos jovens ao escalar a “**montanha**” de livros.

Em **T2**, as palavras **congestionamento, poluição, paranóia, assaltado** são palavras-chave que apresentam uma carga semântica culturalmente negativa. Logo, outros termos seriam menos hostis e não alcançariam o efeito desejado.

As coisas e pessoas são representadas lingüisticamente de forma congruente (não-metafórica) como substantivos, conforme nos mostra o autor de **T2**:

“Na terra de **Paulo Gracindo, Jorge de Lima, Pontes de Miranda, Cacá Diegues, Djavan e Graciliano Ramos**, você tem a rara oportunidade de sentir o **gosto**, o **som**, a **luz**, todo o significado da palavra **prazer**, exemplarmente definida pelo também alagoano **Aurélio Buarque de Holanda***”.

Em **T2**, no trecho **ALAGOAS 100% QUALIDADE DE VIDA**, uma metáfora é apresentada, transformando a condição da cidade em um estado *permanente*, tornando-a o foco da atenção dos leitores.

4.2.2 Gramática

Em **T1**, todas as orações são declarativas (afirmativas), os sujeitos são temas das orações:

- ✓ “**a Petrobrás** abastece o sonho e a imaginação de mais de 390 mil crianças”...
- ✓ “**A história** começou em 1922”.
- ✓ “**O Projeto Leia Brasil** já conta com 12 caminhões”.

Além disso, os agentes A Petrobrás e o Ministério de Minas e Energia são representados na forma ativa, não há apagamento do agente da ação verbal em:

- ✓ “Com **o Projeto Leia Brasil, a Petrobrás** *abastece* o sonho e a imaginação de mais de 390 crianças”...
- ✓ “Além disso, **o Projeto** *inclui*”,
- ✓ “**a Petrobrás** *transformou*”...

Em **T2** não há razão política ou ideológica para usar a voz passiva, uma vez que, não há interesse dos produtores do texto em ofuscar o agente:

- ✓ “(**você**) não respira poluição”.
- ✓ “**Alagoas** tem uma das leis de incentivo fiscal mais avançadas do país”.

4.3 Categorias analíticas de Fairclough

Neste momento, passo à análise dos elementos principais das orações, referentes às representações dos eventos sociais. Os processos dizem respeito ao modo como os participantes agem nos eventos sociais; os participantes são as pessoas que podem estar incluídas ou excluídas e a linguagem se é específica do tipo de evento.

4.3.1 Processos

O autor de **T1** apresenta todos os agentes envolvidos indo em direção a um objetivo, evidenciando os processos de ação, ao usar as expressões:

- ✓ “A Petrobrás **abastece**”...
- ✓ “a Petrobrás **transformou**”...
- ✓ “o Projeto **inclui...**”
- ✓ “A Petrobrás abastece **o sonho e a imaginação**”...
- ✓ “a Petrobrás transformou **caminhões em bibliotecas volantes**”...
- ✓ “o Projeto inclui **a promoção de eventos com contadores de histórias**”...

Em **T2**, os processos são representados lingüisticamente, de forma congruente, com os seus objetos. Nesses trechos, os objetos não foram deslocados para a posição inicial das orações e são apresentados em orações dirigidas estabelecidas em processos verbais:

- ✓ “pra você que só pensa **em números**”...
- ✓ “(você) não respira **poluição**”...
- ✓ “você tem **a rara oportunidade**”.

4.3.2 Participantes

Os produtores do texto, **Petrobrás** e **Ministério de Minas e Energia**, em **T1**, estão claramente identificados. As instituições são representadas pelos nomes:

- ✓ “**a Petrobrás** abastece o sonho e a imaginação de mais de 390 mil crianças”...
- ✓ “**o Projeto** inclui a promoção de eventos”.

Os principais agentes sociais incluídos em **T2** são **os produtores** e “**você**”. Os agentes sociais são participantes, nomeados, estão na forma de pronomes e substantivos, conforme enfatizado em:

- ✓ “**você** não perde horas”...
- ✓ “**Alagoas** tem uma das leis de incentivo fiscal mais avançadas do país.
- ✓ (**Alagoas**) Tem um pólo industrial com toda infra-estrutura”.

4.3.3 Linguagem

Como é demonstrado, pelo autor de **T1**, a linguagem utilizada faz parte de um campo semântico comum, por meio da associação de um empreendimento público com qualidades culturalmente valorizadas:

- ✓ “**acervo de 183 mil livros, vídeos educativos e documentário**”..
- ✓ “**a promoção de eventos**”...

Em **T2**, a oferta de serviços é apresentada por meio de um léxico que representa as características da linguagem do capitalismo:

- ✓ **100%**
- ✓ **incentivo fiscal**
- ✓ **pólo industrial**
- ✓ **empreendimento**
- ✓ **rede de serviços**

4.4 Categorias analíticas de Kress e van Leeuwen

De acordo com as categorias de análise da Gramática Visual descritas por Kress e van Leeuwen, o texto objetiva trazer a visão de que, quando falamos de texto, identificamos um uso da linguagem (verbal ou não-verbal), e que cada modo tem potencialidade para representar e comunicar significações.

No que diz respeito ao valor dado à informação, devo considerar **a categoria do dado e do novo**, que trabalha a disposição dos elementos à esquerda ou à direita do *layout* da página, ainda, **a categoria do real e do ideal**, que trabalha a disposição dos elementos na seção inferior ou na seção superior.

T1 é estruturado ao longo do eixo vertical: a seção superior (**top**) tende a um apelo emotivo, visualiza a promessa do sonho, da **fantasia**, o *status* que o produto pode conferir a seus usuários (alunos); enquanto a seção inferior (**bottom**) contém **informações** mais específicas a respeito do Projeto Leia Brasil.

A parte superior (ideal) é ocupada pela imagem, é evidente o movimento para cima, as nuvens, o céu e a parte inferior (real) pelo texto, sendo assim, a imagem desempenha o papel principal; e o texto, um papel subserviente, secundário. A parte da mensagem posta em primeiro plano é comunicada visualmente, o texto serve apenas para elaborá-la.

Em **T2**, as imagens de Alagoas (produto) estão posicionadas na seção superior. Com isso, a propaganda enfatiza mais a promessa do produto do que as informações que ele, também, de fato, oferece. As imagens têm capacidade de evocar, na simulação, um estilo de vida, criando instantaneamente um mundo que consumidores potenciais, produtores e produtos podem ocupar.

A maioria das fotografias apresenta a natureza e o potencial turístico de Alagoas, expressos em números: **100%**. As imagens oferecem um ambiente natural de uma beleza fora do comum para os consumidores ocuparem imaginariamente. O sintagma nominal **qualidade de vida** proporciona uma fronteira entre a(s) imagem(ns) e o texto verbal, dividindo a página em duas seções (*top/bottom*).

4.5 Orientações para o Letramento

Quanto ao enfoque social do Letramento, linguagem é uma prática social marcada por relações de poder, portanto ideológicas, e ligadas a interesses políticos e econômicos.

T1 apresenta uma série de **atividades** empreendidas pelo Governo Federal em prol dos menos favorecidos para que todos tenham acesso à leitura.

Do mesmo modo, **T2** nos apresenta **dois tipos de informações** diferentes: um para a **promessa** do produto: um ambiente natural fora do comum; outro, para uma informação mais **concreta** do produto, de suas qualidades, características e vantagens, portando significações políticas e ideológicas.

4.6 Notas de Campo

Apresento a seguir, notas de campo como relatos provenientes de contatos com os sujeitos da pesquisa, objetivando identificar os usos das teorias trabalhadas nesta dissertação - ADC, Letramento e Multimodalidade.

4.6.1 Nota de Campo 1 (NC1) referente ao Texto nº. 1 (T1)

Professora nº. 2 (**P2**) em 10 de março de 2005

A professora promoveu a análise da imagem e do texto, em que os alunos fizeram suas inferências em relação à leitura da imagem. Em seguida, foi solicitado aos alunos que produzissem uma narrativa contando a história de uma pessoa (criança ou adulto) que ganhou o direito de sonhar por ter acesso aos livros. A professora orientou que, ao iniciar a escrita, os alunos teriam de se preocupar apenas com a criatividade; após a primeira escrita, deveriam refazer o texto, buscando o aprimoramento, refazendo-o, várias vezes, tendo por base uma ficha de interferências. O aluno deveria registrar as suas idéias, considerando apenas originalidade e criatividade; após, deveria ser feita outra leitura e uma segunda escrita, colocando o texto na ordem de uma redação: introdução, desenvolvimento e conclusão. Antes da versão final, os alunos deveriam eliminar as redundâncias, as repetições, os vícios de linguagem; corrigir possíveis erros ortográficos, de acentuação e verificar se foram feitas as devidas concordâncias.

4.6.1.1 Interpretando a Nota de Campo 1 (NC1)

Os itens vocabulário e gramática não foram tratados na análise, durante a aula. As categorias da ADC, como processos, participantes e linguagem não foram abordadas. Os participantes estão incluídos, porém não foram observados pelos leitores.

A professora dá prioridade à leitura da *imagem*, demonstrando um conhecimento intuitivo sobre a Multimodalidade. O *layout* da página, que foi estrategicamente montado pelo produtor do signo, poderia ter sido observado durante a aula. Além da manchete **A PETROBRÁS VAI CONTAR PARA VOCÊ A HISTÓRIA DE 390 MIL CRIANÇAS QUE GANHARAM O DIREITO DE SONHAR**, ele colocou, no topo da página, o texto imagético, a informação Ideal, *o que pode ser*. Abaixo, está a informação prática, mostrando *o que é, o Real*.

Os textos produzidos foram coletados pela professora, porém não foi feito nenhum comentário geral a fim de que houvesse uma interação maior entre professora e alunos para realizar as apreciações. Essa interação é de suma importância para o Letramento e para a construção de um sujeito crítico capaz de manifestar seu pensamento nas mais diversas situações de interlocução.

4.6.2 Nota de Campo 2 (NC2) referente ao texto constante do Anexo B

Professora nº. 1(P1) em 18 de maio de 2005

A professora expôs o assunto da aula. Ela informou que seria sobre gramática e o conteúdo seria o complemento nominal. Os alunos foram informados que a estrutura

básica do predicado é acrescida do complemento nominal, quando o núcleo do objeto é um nome, que pode ser substantivo, adjetivo ou advérbio, que precisa necessariamente de um complemento. O ensino de gramática constituiu o eixo central da aula. Na seqüência, houve uma rápida teorização, foram aplicados vários exercícios baseados na modalidade escrita e foi fornecida uma lista de orações com o propósito apenas de memorizar as regras gramaticais.

Foram escritas orações na lousa:

1 - Eles tinham receio do futuro

VTD OD CN

2 - O exame era necessário para o diagnóstico

Pred.do suj CN

3 - O júri decidiu favoravelmente ao réu

Adj. Adv. CN

A atividade resumiu-se em correção desses exercícios; à medida que os alunos iam respondendo, a professora ia fazendo a devida correção e complementando o conteúdo. Foram explicitadas as diferenças entre objeto indireto como o complemento do verbo e complemento nominal como o complemento do nome. Mais exemplos foram colocados na lousa:

a) Todos necessitam da ajuda dos amigos

Verbo objeto indireto

b) Todos têm necessidade da ajuda dos amigos

Nome CN

4.6.2.1 Interpretando a Nota de Campo 2 (NC2)

Embora muitos professores estejam dispostos a renovar o ensino de língua, o confronto com a estrutura educacional arcaica, sucateada e burocratizada acaba frustrando-os. Além disso, os pais esperam que a escola ensine português (leia-se **gramática**) do mesmo modo como eles aprenderam.

Na seção **aplicando (gramática)** foi solicitado aos alunos que resolvessem os exercícios da página 72. Os alunos conseguiram compreender e trabalhar complemento nominal. Poderia ter sido solicitada a leitura do modo imagético, como um meio de realizar a visão do letramento multimodal que encoraja a reflexão crítica dos leitores sobre a ordem social.

O evento de Letramento, utilizado pela professora, considerou o texto na perspectiva da análise lingüística, na dimensão da gramática. Os exercícios foram resolvidos coletivamente, mas a professora poderia ter utilizado exemplos dos seus contextos situacionais, objetivando organizar e estruturar as idéias dos alunos, ao observar as suas concepções.

4.6.3 Nota de Campo 3 (NC3) referente ao texto nº. 2 (T2)

Professora nº. 1 (**P1**) em 08 de junho de 2005

A aula foi sobre a predicação dos verbos. Foi feita uma revisão sobre predicado nominal, sobre predicado verbo-nominal e houve introdução do conceito de predicativo do objeto. Os elementos das orações foram conceituados oralmente. Os exemplos foram escritos na lousa e explicados passo a passo, como são localizados, classificados e como é importante diferenciá-los. Os exercícios foram resolvidos coletivamente, com a professora auxiliando os alunos que demonstraram ter compreendido bem os tipos de

verbos e seus respectivos predicados. Os textos multimodais das pág. 92-93 apenas ilustraram os exercícios. Os exercícios propostos estão na pág. 94 e dizem respeito às regras gramaticais sobre a predicação verbal:

Exercícios

a) Indique a predicação dos verbos:

pensa e chegou (1º§) tem(2º§) receber(3º§) investir(5º§)

b) Informe a função sintática de:

em números, a hora, horas, e poluição(1º§) em Alagoas(5º§)

c) Classifique o predicado desta oração do verbete *prazer*: “Caminhar na praia é um prazer”.

d) Dê a função sintática da expressão *da leitura*, que aparece no verbete.

2 Classifique como predicativo do sujeito ou predicativo do objeto o termo destacado.

a) Bob encontrou-a **surpresa** com a inesperada declaração de amor.

b) Parecia **ansiosa**.

c) Fingia-se **indiferente** a tudo o que acontecia.

d) Uma semana depois encontraram o outdoor **rasgado**.

e) **Emocionada** com a declaração, ela escreveu poemas.

f) Chamava-a **de meu amor**.

4.6.3.1 Interpretando a Nota de Campo 3 (NC3)

Foi solicitada a análise sintática dos termos destacados (**no texto multimodal**).

Não há passivização, nem nominalização no que tange à gramática e esses aspectos não foram abordados pela professora.

Embora haja desconhecimento das categorias da ADC, as professoras poderiam trabalhar esses aspectos, se fizessem uma análise do texto e uma interpretação mais acuradas.

A linguagem imagética foi trazida para a sala de aula, como uma tentativa de levar o aluno a ler não somente a língua escrita. Com esse material, haveria a possibilidade de um trabalho efetivo envolvendo a teoria da Multimodalidade e suas respectivas categorias.

A escola deve reconhecer que a função primordial do ensino da língua não é inculcar uma gramática por meio de fórmulas ou esquemas, mas sim propiciar a criação de condições para um letramento contínuo e ininterrupto dos alunos, mediante a aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, associadas a práticas sociais relevantes.

4.6.4 Nota de campo 4 (NC4) referente ao texto constante do Anexo C

Professora nº. 2 (P2) em 16 de agosto de 2005

A professora explicou o tipo de texto persuasivo, com base em um texto. Foram mostrados dois tipos de textos persuasivos: a publicidade e a propaganda. Foi explicado que o termo **persuadir** significa fazer alguém aceitar algo, muitas vezes diferente daquilo que inicialmente havia desejado ou pretendido.

A professora explicou que o **texto persuasivo** é aquele que tem por objetivo convencer o leitor a comprar um produto, a aderir a uma idéia ou a adotar um determinado comportamento. Mostrou que o **texto persuasivo** é construído em função do destinatário. Foram mostrados exemplos de textos persuasivos, como mensagens

publicitárias e propagandas; foi dito que estão sempre presentes três elementos: o **slogan**, a **ilustração** e o **texto**.

Ela explicou que os elementos são combinados para atingir o público-alvo; além dessa informação, foram fornecidos outros exemplos de textos persuasivos como os sermões; foi mencionado que são muito usados pelos padres e pastores nas igrejas e nos discursos políticos. Foi estabelecida a diferença entre uma mensagem publicitária (publicidade) e a propaganda. Ela explicou que a publicidade tem como objetivo convencer o consumidor a adquirir um produto ou um serviço, ao passo que a propaganda veicula idéias sobre política, religião, saúde etc. A atenção dos alunos é voltada para os exemplos no próprio livro-texto. Foi solicitado aos alunos que produzissem, em casa, uma propaganda com o objetivo de alertar as pessoas sobre a necessidade de prevenir-se contra a AIDS.

4.6.4.1 Interpretando a Nota de Campo 4 (NC4)

Uma análise de língua escrita precisa ser colocada dentro de uma análise dos sistemas de significação. Os textos podem ser selecionados pelo professor, distribuídos para a aula, mas são altamente selecionados e controlados pelo poder. As relações sociais e a linguagem específica do evento estão presentes no texto.

A professora deveria ter utilizado melhor o material empregado em sala de aula; a potencialidade do texto multimodal poderia ter sido explorada. Houve interação oral entre a professora e os alunos, com a mediação da leitura, o que reflete o uso da teoria do Letramento.

Dessa forma, considero que o resultado das análises das notas de campo vão de encontro aos pressupostos teóricos e analíticos de teorias como a ADC, o Letramento e

a Multimodalidade. As práticas de sala de aula não contribuem para que o aluno se aproprie das várias linguagens, inclusive da escrita, de maneira a capacitá-lo para trabalhar com textos multimodais.

4.7 Analisando o Questionário

Passo à análise do questionário que foi respondido pelas professoras. Os nomes foram substituídos pelos seguintes códigos: **P1** = professora nº. 1, de Língua Portuguesa e **P2** = professora nº. 2, a professora de Produção de texto.

À primeira pergunta do questionário: *“De que maneira é feita a seleção dos textos explorados em sala de aula?”*

P1 escreveu *“Os temas dos textos explorados em sala de aula sempre fazem parte do universo do aluno. A identificação do leitor com o assunto estudado é imprescindível para despertar o interesse pela leitura. Assim, os textos construídos pelos alunos têm um tema relevante para a realidade deles. O que observo quando os alunos escrevem é a presença da oralidade nos termos utilizados. Os erros ortográficos, de concordância e regência são constantes e denunciam a oralidade intrínseca no seu processo de produção de texto”*. **P2** afirmou que *“Seleciono textos que atendam a (sic) necessidade e (sic) realidade dos alunos, quanto à aprendizagem da língua materna e (sic) conseqüentemente, aprimorar o conhecimento da norma culta da língua”*.

As respostas ilustram o processo seletivo que cada uma delas utiliza para os textos trabalhados em sala de aula. As entrevistadas declararam que optam por trabalhar textos que façam parte do contexto sociocultural dos alunos, todavia os textos trabalhados em sala de aula são textos do livro didático adotado pela escola e fornecido pelo MEC.

À pergunta dois “*Texto Multimodal é aquele cujos significados se realizam por mais de um código semiótico*”, um texto, que além dos elementos gráficos, possui imagem. Você costuma explorá-lo em sala de aula?

P1 respondeu “*O texto multimodal é o texto que combina modos semióticos, incorporando imagens à escrita como forma de adaptar-se (sic) à realidade de constante mudança que ocorre no mundo. Atualmente, as imagens são indissociáveis da vida das pessoas e estão presentes, principalmente, através (sic) da TV e do computador. Os textos multimodais são a modernização dos textos, fazendo com que esses se tornem mais atraentes ao leitor*”. **P2** diz “*Costumo explorá-lo em sala de aula porque **a imagem** desenvolve a capacidade de percepção de mundo de cada aluno, uma vez que, (sic) o valor semântico da imagem pode conduzir e ampliar a **visão crítica** do aluno, com mais fluidez e versatilidade*” (grifos meus).

As respostas a essa pergunta revelaram que as pesquisadas não têm noção da teoria e da importância da Multimodalidade e não vêem a necessidade de interpretarmos os textos prestando a atenção não apenas na língua escrita ou oral. Apenas a pesquisada de nº. 1 parece ter conhecimento da teoria, que, entretanto, não chega a ser explicitamente trabalhada pela professora, com seus alunos, o que foi confirmado em observações posteriores.

Para a questão três “*Você considera que o seu trabalho contribui para a construção crítica do discurso do aluno? De que maneira?*”

P1 diz “*Os temas dos textos a serem trabalhados em sala de aula passam por um processo de escrita pelo aluno a partir da discussão sobre o tema. Há uma prévia leitura e correção do texto pelo professor, depois, há uma releitura e correção por parte do aluno. Os alunos lêem os textos em voz alta e a turma elege as melhores produções. Esse processo **colaborativo** faz com que os alunos despertem o interesse, participando do processo de seleção dos textos desde o início* (grifo meu).

Ao passo que **P2** escreveu: “Considero que meu trabalho contribui para a construção do **discurso crítico do aluno** porque o trabalho em sala de aula, com a Língua Portuguesa tem como objetivo dar suporte e **autonomia** para o aluno desenvolver textos escritos e orais, ainda sistematizar a maneira do aluno realizar **análise de textos e da vida**”. (grifos meus).

Os depoimentos das pesquisadas parecem vislumbrar mudança ou consciência crítica nas atividades desenvolvidas em sala de aula e considerar o conhecimento prévio dos alunos. Na primeira resposta, a professora afirma que busca temas e pontos de vista para discutir com os alunos, considerando a experiência deles, promovendo a reformulação, a reconstrução e a amostragem nova do saber.

A segunda pesquisada dá preferência ao meio que vive o aluno para que lhe seja dada autonomia, analisando textos que se identifiquem com a sua vida.

A quarta pergunta: “Qual a impressão que você tem de cada texto selecionado e explorado em sala de aula?” não foi respondida por nenhuma das entrevistadas. Assim, não descobri quais as impressões que cada uma teve dos textos trabalhados em sala de aula, durante o período de coleta de dados.

Para a quinta pergunta “Um sujeito letrado não sabe apenas ler e escrever, faz uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais. Você já ouviu falar de estudos sobre Letramentos? Se sim, considera-os importantes? Por quê?”

P2 diz que “Talvez possa conhecer essa teoria, mas não com essa nomenclatura, portanto não poderei dar o meu ponto de vista a respeito de tal teoria, sem ter utilizado-a” (sic).

Parece que ela não compreendeu a pergunta, ou fez uma leitura inapropriada. Há insegurança dos professores em geral diante de nomenclatura desconhecida. As professoras parecem ignorar que as práticas sociais estão ligadas diretamente às práticas de Letramento que estão imersas em todos os contextos sociais; que os textos, quer sejam orais ou escritos, são parte indispensável das ocasiões de letramento; que o estudo do Letramento é, parcialmente, um estudo de textos e como eles são produzidos, distribuídos e consumidos.

A importância desses dados para a pesquisa está no fato de que há desconhecimento de teorias lingüísticas importantes para os professores de Língua Portuguesa como a ADC, o Letramento e a Multimodalidade e, que, por isso mesmo, há a necessidade urgente de uma revisão das práticas docentes.

4.8 Considerações finais da análise dos dados

Pude perceber, durante a análise dos dados que, apesar de haver a intenção de trabalhar textos imagéticos, tanto por parte do poder central (Ministério da Educação) como por parte das professoras, faltam-lhes o aparato teórico e o metodológico apropriados para desenvolverem-se tais aulas. O fato de levarem para a sala de aula exemplos de textos multimodais pode ser visto como uma tentativa de levar os alunos a lerem não somente a linguagem escrita, mas também a visual, a simbólica, a icônica etc.

Concordo com Kress (1996) quando afirma que língua(gem) e imagem não desempenham o mesmo papel. As imagens estão, sim, se encarregando de certas funções anteriormente desempenhadas pela linguagem. As duas modalidades não estão meramente co-existindo, há uma forte interação que pode com o tempo, ter efeitos reais sobre a linguagem na modalidade escrita.

As crenças escolares sobre a leitura, limitadas apenas à compreensão da língua escrita, parecem ter depreciado o valor das outras formas de representação do mundo, presentes na composição da mensagem escrita, sendo as demais tão portadoras de significado quanto esta. Refiro-me a todos os recursos de composição e de impressão do texto: imagens, cores, diagramação (*layout*) da página, formato das letras etc.

Como o texto deve ser lido conjugando-se todas as semioses nele presentes, todo esse conjunto de elementos deve ser levado em consideração, pois diz respeito à multimodalidade das formas de representação. A língua, quer seja na modalidade falada, quer seja na modalidade escrita, não pode ser entendida senão em conjunto com outros modos de representação que participam da composição da mensagem.

CONCLUSÃO

Nesta dissertação, meu objetivo foi investigar se o texto multimodal é trabalhado em sala de aula e qual é a sua contribuição para a construção do discurso crítico do aluno. Ao final das reflexões, passo a algumas considerações à luz dos dados analisados com as quais corroboro meu ponto de vista, apresentado durante as análises e sugestões de uso dos textos multimodais.

Ao analisar as práticas discursivas utilizadas pelas professoras, pude perceber que as atividades eram meramente escolares e descontextualizadas, além disso, durante os eventos, as interações não ocorriam de maneira eficaz para que aluno pudesse manifestar seu pensamento. Sendo assim, posso concluir que o *Modelo Autônomo de Letramento* subjaz às práticas discursivas adotadas pelas professoras, no *corpus* selecionado.

Tal Modelo considera a aquisição da escrita como um processo neutro que, independentemente de considerações do contexto social, deve promover as habilidades necessárias para desenvolver no aluno a competência de interpretar e escrever textos abstratos. A escrita é completa em si mesma, não está presa ao contexto de sua produção para ser interpretada e há valorização do ato cognitivo em si.

Quanto à prática de sala de aula, se ela potencializa o aluno para a leitura de textos multimodais, está documentado que, naquele contexto, não o fez, para a leitura de textos multimodais. O texto multimodal é usado como mero pretexto para o tradicional ensino da gramática da frase. Os textos foram apresentados e deles foram retirados apenas fragmentos para uma abordagem lingüística que não foi além do horizonte da frase.

A modalidade escrita é apenas uma parte da mensagem. Em um texto, outros elementos advindos de outros tipos de semiose, compõem-na. Concordo com Kress e van Leeuwen (1996) quando afirmam que qualquer texto escrito é multimodal, ou seja, composto por mais de um modo de representação.

Em qualquer texto, além do modo lingüístico, outras formas de representação estão presentes e não podem passar despercebidas, porque interferem na mensagem que se quer veicular. Nenhum modo deve ser visto isoladamente, os modos se complementam na composição do sentido.

A escolha de determinados modos em detrimento de outros deve ser entendida em relação ao uso que se pretende fazer, uma vez que os produtores fazem as suas escolhas de acordo com seus interesses, o texto deve ser lido considerando o contexto histórico-social da sua produção.

Se o trabalho desenvolvido pelas professoras deveria contribuir para a construção crítica do discurso do aluno, os dados demonstram que não o fez, uma vez que, sequer foram tratadas perspectivas como a ADC, o Letramento e a Multimodalidade que poderiam contribuir para o discurso crítico do aluno.

Vale ressaltar que fenômeno do Letramento - como prática social - não é conhecido pelos docentes, tampouco subsidia a análise da conjuntura e das respectivas práticas sociais durante as discussões dos problemas sociais em sala de aula.

Quanto à Multimodalidade, não são utilizados parâmetros para a observação dos elementos que compõem as imagens; *elas* são vistas apenas como figuras, não como sintagmas visuais correspondentes aos que existem na sintaxe estrutural.

As demandas para a utilização bem sucedida dos textos multimodais não se encerram no domínio das habilidades da língua escrita. As imagens que compõem um texto devem deixar de ser meras ilustrações; os recursos de diagramação, a formatação das letras deve deixar de ser um mero recurso apenas para embelezar o texto. A imagem deve ser vista como parte do conteúdo de uma mensagem.

Isso tudo impõe críticas aos métodos atuais de ensino da língua, criando uma série de novas exigências pedagógicas. Cabe à universidade, como formadora dos professores de língua, responder a tais exigências, deixando de concentrar-se na transmissão da gramática para estimular o conhecimento eficaz da língua em toda a sua pluralidade. Esse conhecimento deverá ser a base para que o professor possa desempenhar o seu trabalho.

Considero o Letramento multimodal como uma forma de permitir que um número maior de pessoas tenha acesso à aprendizagem de habilidades de comunicação visual. Julgo-o capaz de dotar os sujeitos com ferramentas adequadas para realizar a *leitura do mundo* (Freire, 1987).

O entrelaçamento do Letramento, da Multimodalidade e da ADC poderá ser a ferramenta capaz de potencializar os sujeitos para essa leitura do mundo que contemple todas as formas de representação.

REFERÊNCIAS

- BAYNHAM, M. *Literacy practices: investigating literacy in social contexts*. London, New York: Longman, 1995.
- BAGNO, M; GAGNÉ, G; STUBBS, M. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BARTHES, R. *Elementos de semiologia*. São Paulo: Cultrix, 1964.
- BARTON, D; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D; HAMILTON, M; IVANIC, R. *Situated literacies: reading and writing in context*. London, New York: Routledge, 2000.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to ecology of written language*. London: Blackwell, 1994.
- BARTON, D; HAMILTON, M. Everyday literacies. In: BARTON, D; HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. London, New York: Routledge, 1998.
- BAUER, M. W; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOU MAROUN, C.R.G. *A multimodalidade textual no livro didático de português*. 2006.114 f. (Mestrado em Lingüística) - Instituto de Letras, UnB, Brasília.
- BRASIL: Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/ SEF, 1998.
- BRASIL: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB: Relatório SAEB 2001 – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 2002.
- CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: University Press, 1999.
- DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. *Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal: ensino fundamental 5ª a 8ª série*. 2 ed./ Secretaria de Estado de Educação. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2002.

- FREIRE, P.; MACEDO, D. *Literacy: reading the word and the world*. London: Routledge e Kegan Paul, 1987.
- FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London, New York: Longman, 1989.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polite Press, 1992.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Trad. de I. Magalhães. Brasília: UnB, 2001.
- FAIRCLOUGH, N; WODAK, R. Análisis crítico del discurso. In: van Dijk, T. A. (Comp) *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse*. Textual analysis for social research. London, New York: Routledge, 2003.
- FERREIRA, M.G.A. *Um olhar sobre a produção de textos em Língua Portuguesa nos cursos de letras*. 2004. 165 f. (Mestrado em Lingüística) - Instituto de Letras, UnB, Brasília.
- FRASCOLLA, A; FÉR, A. S; PAES, N.S. *Lendo e interferindo*. 7ª série. São Paulo: Moderna, 1999.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to functional grammar*. London: Arnold, 1985.
- HASAN, R. The conception of context in text. In: *Discourse in society: systemic functional perspectives*. Edited by Peter H. Fries e M. Gregory. Norwood: Ablex, 1995.
- HASAN, R; WILLIAMS, G. *Literacy in society*. London, New York: Longman, 1996.
- HEATH, S. B. "What no bedtime story means: narrative skills at home and school", *Language in Society* 11, 1982, p. 49-76.
- HEATH, S. B. *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- IBGE, Censo Demográfico, Mapa do analfabetismo no Brasil, Brasília, MEC/INEP, 2003.
- KATO, M. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de letras, 1995.

KLEIMAN, A; VIEIRA, J. A. “Novas tecnologias e subjetividades - o impacto identitário das tecnologias da informação e comunicação (Internet)”. In: MAGALHÃES, I; CORACINI, M. J; GRIGOLETTO, M. (Org.) *Práticas identitárias: língua e discurso* - São Carlos: Claraluz, 2006.

KRESS, G; van LEEUWEN. *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. New York: Oxford Press, 2001.

KRESS, G; van LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 1996.

KRESS, G; LEITE-GARCIA, R; van LEEUWEN, T. *Semiótica discursiva*. In: El discurso como estructura y proceso: estudios sobre el discurso. Una introducción multidisciplinaria. Compilado por Teun van Dijk. España: Gedisa, 2000.

KRESS, G. Multimodal texts and critical discourse analysis. In: *Discourse Analysis Proceedings of the 1st International Conference on Discourse Analysis*, Edited by E. R. Pedro. Lisboa: Colibri, 1996.

MARCUSCHI, L. M. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.

MORTATTI, M. do R.L. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

SCRIBNER, S; COLE, M. *The psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SILVA, D.E.G;VIEIRA, J.A. *Práticas de Análise do Discurso*. Brasília: Plano, 2003.

SOARES, M. B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. “Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas”, In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, 1995, pp. 5 - 16.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: University Press, 1984.

STREET, B. V. (ed.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: University Press, 1993.

STREET, B. V. *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.

TANNEN, D. (Ed.) *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. Norwood: N. J. Ablex, 1982.

TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Pontes, 1988.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

TREVISAN, A. L. *Pedagogia das imagens culturais*. Ijuí: Unijuí, 2002.

VIEIRA, J. A. Práticas sociais de letramento e ensino crítico em língua portuguesa. In SILVA, D. E.G; VIEIRA, J.A. *Práticas de Análise do Discurso*. Brasília: Plano, 2003.

VIEIRA, J. A. Práticas discursivas no letramento escolar e familiar. In MAGALHÃES; I; LEAL, M.C.D. *Discurso, gênero e educação*. Brasília: Plano, 2003.

VIEIRA, J. A. *Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica*, 2006. No prelo.

Artigos e textos coletados na Internet

BLACK, P; GOEBEL, Z. *Multiliteracies in the teaching of Indonesian*. Babel v. 37 n.1 p.22-26, 38 Winter 2002. Disponível em <<http://www.activaded.det.act.gov.au/reading/index.htm>> Acesso em 28/10/2005.

CAZDEN, C; COPE, B; KALANTZIS, M; LUKE, A; LUKE, C; NAKATA, M. *Pedagogy of multiliteracies: designing social futures* Harvard Educational Review v. 66 n.1 p. 60-92 Spring 1996. Disponível em <http://www.activaded.det.act.gov.au/reading/index.htm> Acesso em 8/10/2005.

COLELLO, S. M. G. "A pedagogia da exclusão no ensino da língua escrita" In *VIDETUR*, n. 23. Porto/Portugal, Mandruvá, 2003, pp. 27-34 Disponível em <<http://www.hottopos.com>> Acesso em 31/10/2005.

COLELLO, S. M. G. & SILVA, N. "Letramento: do processo de exclusão social aos vícios da prática pedagógica" In *VIDETUR*, n. 21. Porto/Portugal: Mandruvá, 2003, pp. 21-34 Disponível em <<http://www.hottopos.com>> Acesso em 31/10/2005.

COPE, B; KALANTZIS, M. *Putting 'multiliteracies' to the test*. Education Australia n.35 p.17-21 1997. Disponível em <<http://www.activaded.det.act.gov.au/reading/index.htm>> Acesso em 28/10/2005.

DESCARDECI, M.A.A.S. *Ler o mundo: um olhar através da Semiótica Social*. Disponível em < <http://www.libdigi.unicamp.br>> Acesso em 3/02/2006.

HAMZE, Amelia. "Pedagogia: alfabetização ou letramento?" Disponível em <<http://www.pedagogia.brasilecola..php>> Acesso em 4/10/2005.

Intergenerational Conversations and Two Adolescents' Multiple Literacies: implications for Redefining Content Area Literacy. Journal of Adolescent & Adult Literacy v 42 n 6 p. 438-48 Mar 1999 Disponível em <<http://www.activaded.det.act.gov.au/reading/index.htm>> Acesso em 28/10/2005.

KRISTEVA, Julia. "The Ethics of Linguistics" In: *Moi, Toril. Sexual/Textual Politics: Feminist Literary Theory*. London: Routledge, 1995, p. 152. <<http://www.letras.ufrj.br/litcult/.php?id=9>> Acesso em 23/06/06.

KRISTEVA, Julia. *No Princípio Era o Amor*. Psicanálise e Fé. Trad. Leda Tenório da Motta. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 14. <<http://www.letras.ufrj.br/litcult/.php?id=9>> Acesso em 23/06/06.

KRISTEVA, Julia. "A Question of Subjectivity - and Interview". Women's Review, no. 12. (1986) pp.19-21. In: *Philip Rice and Patricia Waugh. Modern Literary Theory: A Reader Third Edition*. London: (Arnold, 1997). Pp.134-135. <<http://www.letras.ufrj.br/litcult/.php?id=9>> Acesso em 23/06/06.

MASAGÃO, Vera. "*Indicadores de analfabetismo*": introdução 1. Disponível em <http://www.ipm.org.br/an_bib_view.php?qp=Indicadores%20de%20analfabetismo&ctd=a> Acesso em 4-10-2005.

MASAGÃO, Vera. "*Indicadores de analfabetismo*:" introdução 2. Disponível em <http://www.ipm.org.br/an_bib_view.php?qp=Indicadores+de+analfabetismo&ctd=b> Acesso em 4/10/2005.

SOARES, Magda Becker. "*Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*" Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>> Acesso em 4/10/2005.

SOARES, Magda Becker. "*Letrar é mais que alfabetizar.*" entrevista. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 26 nov. 2000. Disponível em <<http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>> Acesso em 4/10/2005.

SOARES, Magda Becker. Apresentação. Disponível em <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/hemeroteca/eds/vol23_n81/eds_23n81_1-apresentacao.pdf> Acesso em 4/10/2005.

SOARES, Magda Becker. "*O que é letramento e alfabetização?*" Disponível em <http://w3.ufsm.br/regina/O_que_letramento_e_alfabetizacao.doc> Acesso em 4/10/2005.

SANTOS, Janete S. dos. "*Letramento, variação lingüística e ensino de português*". Disponível em <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0501/06.htm>> Acesso em 4/10/2005.

ANEXOS

ANEXO A

REQUERIMENTO APRESENTADO ÀS PROFESSORAS

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UnB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, LÍNGUAS CLÁSSICAS E VERNÁCULA -
LIV

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA - MESTRADO

**PROJETO DE PESQUISA: LETRAMENTO MULTIMODAL E O TEXTO EM
SALA DE AULA**

PESQUISA DE CAMPO: Jardélia Moreira dos Santos

Senhora(s) professora(s),

Estou realizando uma pesquisa sobre Letramento multimodal e o texto em sala de aula no Centro de Ensino Fundamental 19 de Ceilândia e gostaria de contar com sua colaboração, valiosa na coleta de dados para a análise que intenciono realizar. É muito importante que suas respostas correspondam à realidade. Você(s) não precisa(m) se identificar.

Atenciosamente,

Jardélia Moreira dos Santos
Pesquisadora

ANEXO B

TEXTO EXPLORADO PELA PROFESSORA 1(P1)

Em 18 de maio de 2005

2 Dê a função sintática dos termos destacados no texto desta publicidade.



Certos lugares guardam surpresas
incríveis. Experimente as livrarias.

ANEXO C

TEXTO EXPLORADO PELA PROFESSORA 2 (P2)

Em 16 de agosto de 2005

Como estratégias de persuasão são muito utilizados o **silogismo de idéias e informações sobre as qualidades do produto**.

O **silogismo de idéias** é uma forma de raciocínio que passa por três fases: premissa maior, premissa menor e conclusão. As premissas apresentam idéias que, unidas, conduzem a uma conclusão óbvia.

Confira o uso dessa estratégia nesta mensagem publicitária:



Junte-se
às mais
importantes
empresas
do país.
Seja um
cliente Safra.

A filosofia de trabalho do Banco Safra é baseada em dois pontos: a eficiência e a segurança. Esta política de atuação só é possível graças à sua longa experiência internacional e ao seu amplo conhecimento do mercado interno. Isso permite ao Banco Safra antecipar-se às tendências do mercado e oferecer soluções rápidas e seguras. Não importa se elas são as mais simples ou as mais complexas. O importante é contribuir para a saúde financeira dos nossos clientes. Você pode conferir isso no atendimento diário de alta qualidade que o Safra oferece aos seus clientes, estabelecendo um relacionamento comercial do mais alto nível. Isso explica por que as maiores empresas do Brasil são nossos clientes. E uma razão a mais para você e sua empresa juntarem-se a nós.



Banco Safra
Tradição Secular de Segurança