

Análise multimodal – estudo dos recursos semióticos em textos de livro didático do 7º ano sob a perspectiva Sistêmico-Funcional
Multimodal analysis - study of semiotic resources in text of 7th grade textbooks by the Systemic-Functional perspective

Jeniffer Streb da Silva*
Noara Bolzan Martins**

RESUMO: O nosso objetivo com este estudo é analisar a relação intersemiótica de texto multimodal, em uma seção de leitura de um livro didático de Língua Portuguesa do 7º ano. Esta análise foi realizada através das categorias que constituem a metafunção ideacional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e representacional (KRESS; van LEEUWEN, 2006) e por meio do estudo das categorias de *status* (MARTINEC; SALWAY, 2005). Percebemos que um texto pode ser carregado de elementos verbais e visuais, e cada modalidade interfere na outra no sentido de manter/reforçar ou gerar determinados sentidos. Precisamos entender que ambas as modalidades são elementos inerentes um ao outro.

ABSTRACT: Our purpose with this study is to analyze the intersemiotic relationship of multimodal text in a reading section of a Portuguese Language textbook to the 7th grade. This analysis was carried out through the categories that constitute the ideational (HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2004) and representational (KRESS; van LEEUWEN, 2006) metafunction and through the study of status categories (MARTINEC; SALWAY, 2005). We perceive that a text can be permeated with verbal and visual elements, and each modality interferes in the other in the sense of maintaining/reinforcing or generating certain meanings. We need to understand that both modalities are inherent elements one for the other.

PALAVRAS-CHAVE: Metafunção Representacional. Metafunção Ideacional. Relação Intersemiótica. Livro Didático. Língua Portuguesa.

KEYWORDS: Representational metafunction. Ideational Metafunction. Intersemiotic relation. Textbook. Portuguese Language.

1. Introdução

A enorme quantidade de imagens que circulam, nos dias atuais, nas mais variadas práticas sociais, colocou a linguagem visual em destaque. Quando o assunto é o processo de ensino de leitura de imagens, percebemos que o conhecimento da construção e da articulação dos diferentes recursos semióticos de um texto é fundamental no sentido de motivar e qualificar o entendimento desses recursos nos diversos gêneros, dada a sua natureza multimodal (KRESS; van LEEUWEN, 2006). Dessa maneira, entendemos a importância de um estudo criterioso por

* Graduada em Letras – Língua Portuguesa, Centro Universitário Franciscano (UNIFRA).

** Professora do curso de Letras – Língua Portuguesa e Inglesa, Centro Universitário Franciscano (UNIFRA).

parte dos acadêmicos e professores, principalmente de línguas, quando o trabalho trata, não apenas de textos cuja modalidade é a verbal, mas também com aqueles que incluem as modalidades verbal e visual.

Em vista dessas questões, pretendemos analisar como os recursos semióticos¹, especialmente os verbais e visuais, se apresentam e se articulam em um texto multimodal de uma seção de leitura de um livro didático (LD) de língua portuguesa do 7º ano². Algumas pesquisas têm se preocupado em analisar e entender como os diferentes recursos semióticos se articulam em LDs de diferentes áreas. Como exemplos, citam os trabalhos desenvolvidos por Gray (2010) e Bezemer e Kress (2010), que analisaram LDs de língua inglesa; Guo (2004) e Bezemer e Kress (2010), com trabalhos cuja análise focou em LDs de ciências/biologia; e Bezemer e Kress (2010) que analisaram livros da área de matemática. Embora não seja uma preocupação recente, verificamos que ainda há lacunas em trabalhos com análise de textos multimodais em livros didáticos, principalmente, de língua portuguesa, o que este estudo, ainda que de maneira modesta, pretende atenuar. Além disso, os conceitos da Gramática do Design Visual e da Gramática Sistêmico-Funcional ainda estão em processo de exaustivos estudos para se pensar neles aplicados aos textos em língua portuguesa. Nesse sentido, esta pesquisa também é um exercício para entendermos até que ponto tais instrumentos de análise são válidos para tratar a língua no contexto educacional brasileiro.

Outro fator importante a levar em consideração, para justificar esta proposta, refere-se ao que defende a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que determina o conjunto de aprendizagens fundamentais que os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica. Esse documento considera o texto em suas muitas modalidades como o centro para a disciplina de língua portuguesa, visto que nas sociedades modernas textos não são apenas verbais. O documento também prevê que na escola sejam trabalhadas habilidades de leitura, interpretação e escrita de textos verbais e multimodais de diferentes gêneros textuais. Sendo assim, nossa pesquisa considera as exigências da BNCC (BRASIL,

¹ A noção de “recurso semiótico” é usada nesse estudo conforme Nascimento (2012, p. 31) para denominar os diferentes “tipos de linguagem” que constituem a multimodalidade, quais sejam, por exemplo, escrita, fala, imagem (visual), gestos, entre outros.

² Esta análise é um recorte da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, defendida em dezembro de 2016, intitulada “Recursos semióticos em seção de leitura de livro didático do 7º ano: uma análise ideacional na perspectiva das Gramáticas Sistêmico-Funcional e do Design Visual”.

2017) quando se preocupa, justamente, em analisar um texto multimodal vinculado às atividades de leitura em um livro didático de língua portuguesa.

Para que pudéssemos alcançar o nosso objetivo, aplicamos, na modalidade verbal do texto, a análise dos processos do sistema de transitividade, através da metafunção ideacional da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004); verificamos, na modalidade visual do texto, as categorias dos processos narrativos, com base na metafunção representacional da Gramática do Design Visual (KRESS; van LEEUWEN, 2006). Foi também investigada a relação intersemiótica entre as modalidades verbal e visual do texto em análise, no intuito de verificar os vínculos que se estabelecem por meio da combinação desses dois modos semióticos (MARTINEC; SALWAY, 2005).

Decidimos analisar a modalidade verbal a partir da metafunção ideacional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e a modalidade visual através da metafunção representacional (KRESS; van LEEUWEN, 2006) porque ambas metafunções nos possibilitaram compreender o que foi representado do mundo, tanto ao nível material, quanto ao nível da consciência. Em relação à análise da modalidade verbal, uma atenção especial foi dada aos processos porque eles são considerados os principais elementos no nível da oração, pois representam as experiências impressas no texto.

2. Pressupostos teóricos

A organização desta seção constitui-se de quatro subseções que constroem uma sumarização da base teórica que embasa este estudo. Assim, esta seção divide-se em (1) uma explanação sobre a metafunção ideacional da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004); (2) uma exposição de conceitos nucleares da metafunção representacional da Gramática do Design Visual (KRESS; van LEEUWEN, 2006); (3) uma sumarizada explicação sobre as categorias de *status* (MARTINEC; SALWAY, 2005); e, por fim, (4) uma breve discussão sobre os elementos visuais em livro didáticos, visto que este foi nosso suporte de análise.

2.1 A Gramática Sistêmico-Funcional para análise de textos verbais

Romper as normas do formalismo linguístico ao estudar a língua como uma atividade e uma prática social é a função da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), de Halliday (1985, 1994) e Halliday e Matthiessen (2004). Nessa proposta, a língua é estudada em uma perspectiva

sociossemiótica, uma vez que ela é vista como um sistema que o falante utiliza para agir em diferentes contextos sociais (funcionalismo) e para produzir significados (semântica) durante a comunicação, e não um sistema baseado unicamente em normas. O que norteia essa teoria são as relações entre o texto, o contexto e as metafunções que a linguagem desempenha com a variação contextual.

Conforme Halliday (1985, 1994) e Halliday e Matthiessen (2004), pode-se considerar que texto é uma linguagem que funciona em um contexto, na qual é representada a experiência humana. O texto está sempre encaixado em dois contextos: o contexto de cultura e o contexto de situação. O contexto de cultura, nas palavras de Fuzzer e Cabral (2014, p. 28), está conectado ao “ambiente sociocultural mais amplo” e engloba “ideologias, convenções sociais e instituições”. Já o contexto de situação é “o ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando” e apresenta variáveis de campo, relação e modo (FUZER; CABRAL, 2014, p. 27). O campo denota a atividade efetuada pelos participantes, enquanto a relação remete ao vínculo existente entre os participantes e o modo indica o canal de comunicação utilizado.

Essas variáveis contextuais associam-se às funções que a linguagem exerce, as quais são denominadas, por Halliday e Matthiessen (2004), como metafunções. Metafunções são, portanto, ocorrências que estão implícitas, no sistema linguístico, que nos possibilitam assimilar o meio (metafunção ideacional), relacionar com outras pessoas (metafunção interpessoal) e estruturar uma mensagem (metafunção textual).

A partir do objetivo proposto, optamos por analisar a modalidade verbal através da metafunção ideacional, pois ela nos possibilita compreender o que é representado do mundo, em um texto, tanto ao nível material, quanto ao nível da consciência. Assim, essa metafunção é tratada de modo mais detalhado a seguir.

2.1.1 Metafunção Ideacional

Na medida em que buscamos compreender a experiência do mundo, tanto material quanto interior, manifestada em um texto verbal, enfocamos a metafunção ideacional (MI). Para Halliday e Matthiessen (2004), os significados desencadeados pela MI associam-se com o que se faz no mundo (variável contextual de campo). A categoria gramatical que está relacionada à MI é reconhecida como sistema de transitividade (ST), ou seja, uma ferramenta que nos possibilita estudar e descrever a oração e não somente a relação dos verbos com seus complementos como na perspectiva da gramática tradicional.

O ST é constituído de processos, participantes e eventuais circunstâncias. Os processos, de acordo com Fuzer e Cabral (2014, p. 41) são os componentes centrais da oração, “indicando a experiência e se desdobrando através do tempo”. Os participantes são as “entidades” que participam da ação e que “levam à ocorrência do processo ou são afetadas por ele”. Já as circunstâncias esclarecem o tempo, o lugar, o modo, o espaço e a causa em que o processo se desenvolve. Para Halliday (1985, 1994) e Halliday e Mathiessen (2004), a combinação de processo + participante corresponde ao núcleo experiencial de uma oração.

Existem seis tipos de processos que representam experiências do mundo físico, mental e social. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), três deles são considerados os principais: os materiais, os mentais e os relacionais. E outros três preservam algumas características dos processos principais e, por isso, são determinados secundários: os verbais, os comportamentais e os existenciais. A cada um desses seis tipos associam-se participantes específicos e diversificadas circunstâncias, as quais revelam informações adicionais.

Nos processos materiais (PM) uma entidade pratica uma ação, a qual é perceptiva e física. Os PM classificam-se em criativos e transformativos. Nos PM criativos o participante passa a existir no mundo (interior ou exterior) e nos PM transformativos o ator e a meta são modificados e alteram algum aspecto do mundo físico (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Os participantes dos PM, conforme Halliday e Matthiessen (2004), podem ser Ator, Meta, Escopo, Beneficiário e Atributo. O Ator é aquele que pratica a ação, tanto em orações transitivas como em orações intransitivas. A Meta é aquele para quem o processo é destinado. O Escopo é um participante que não é atingido pelo processo. O Beneficiário é um participante que se beneficia da ação verbal e o Atributo é uma característica atribuída a um dos participantes da oração. Vejamos um exemplo de processo material, no Quadro 1:

Quadro 1 – Processo material.

No local, Circunstância	(alguém) Ator	está fazendo Processo Material	distribuições da Ajuda Humanitária. Meta
-----------------------------------	-------------------------	--	--

Os processos mentais (PME) relacionam-se às experiências construídas pela nossa consciência, indicando desejo e percepção. Eles podem se subdividir em perceptivos, cognitivos, emotivos e desiderativos. Os PME perceptivos percebem o mundo através dos sentidos (visão, olfato, paladar, tato, audição). Os PME cognitivos expressam o que é pensado

à consciência do participante. Os PME emotivos manifestam graus de sentimentos e os PME desiderativos exprimem vontades e desejos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Os participantes dos PME são o Experienciador e o Fenômeno. O Experienciador é um participante consciente que experimenta algum sentimento, enquanto o Fenômeno é esse sentimento. Vejamos um exemplo do processo mental, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Processo mental.

Hoje Circunstância	(eu) Experienciador	tive Processo Mental	uma pequena alegria. Fenômeno
------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	---

Os processos relacionais (PRE) conectam os participantes e podem denotar intensidade, circunstância ou possessividade. Os PRE são classificados em atributivos e identificativos. Nas orações atributivas, um participante é chamado de Atributo, o qual é uma qualidade dada ao outro participante denominado Portador. E nas orações identificativas, um participante é conhecido como Identificado e outro é o Identificador. Em vista disso, o Identificador é a identidade atribuída ao Identificado (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Vejamos um exemplo do processo relacional no Quadro 3:

Quadro 3 – Processo relacional.

Otes inteira Portador	é Processo Relacional	uma ruína. Atributo
---------------------------------	---------------------------------	-------------------------------

Nos processos verbais (PV), os verbos expressam o dizer. Os PV estão situados entre o PRE e o PME, e podem ser classificados como processos de atividade ou de semiose. Os participantes dos PV são o Dizente, a Verbiagem, o Receptor, o Alvo, a Citação e o Relato. Dizente é aquele participante que comunica algo. A Verbiagem é o que é dito pelo participante. O Alvo é a entidade atingida pelo processo de dizer. A Citação é uma oração que reproduz uma fala e o Relato é quando vozes externas dizem algo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Vejamos um exemplo do processo verbal, conforme o Quadro 4:

Quadro 4 – Processo verbal.

Amanhã Circunstância	(eu) Dizente	vou dizer Processo Verbal	à Keka Alvo	que é preciso ter coragem, que é preciso ficar com as pessoas que a gente ama e que nos amam. Verbiagem
--------------------------------	------------------------	-------------------------------------	-----------------------	---

Os processos comportamentais (PC) estão localizados entre os PM e os PME e expressam comportamentos humanos, os quais podem ser psicológicos, fisiológicos e verbais. Para Halliday e Matthiessen (2004), os PC possuem como participante o Comportante, o qual é um ser consciente que age material, mental ou verbalmente. Enquanto isso, os processos existenciais (PE) designam algo que existe através de seu único participante denominado Existente, o qual se realiza por meio dos verbos *haver*, *existir* e *ter*. Vejamos um exemplo do processo existencial no Quadro 5:

Quadro 5 – Processo existencial.

Havia	uma nuvem de poeira.
Processo Existencial	Existente

As combinações de determinados processos, participantes e circunstâncias representam eventos que constituem as experiências do autor do texto. Assim, analisar um texto sob o ponto de vista dessa metafunção é compreender a figura a qual o produtor deseja representar.

2.2 A Gramática do Design Visual para a análise de imagens

Com base nessa noção de linguagem como prática social, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) pensaram na Gramática do Design Visual (GDV), uma vez que as estruturas visuais também são, assim como as verbais, formas de interação social e produção de diferentes significados. O que queremos dizer é que, do mesmo modo que a Gramática Sistêmico-Funcional pretende dar conta da multifuncionalidade de textos falados e escritos, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) entendem que o princípio da multifuncionalidade deve-se estender também para as representações visuais. A GDV pretende, portanto, entender a multifuncionalidade de textos imagéticos (NASCIMENTO, 2010). Desse modo, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) adaptaram as metafunções representacional, interativa e composicional, no estudo de imagens, as quais são associadas, respectivamente, às metafunções ideacional, interpessoal e textual da GSF.

Para compreender padrões de experiência construídos em imagens, olhamos para esse objeto a partir das categorias dos processos narrativos e conceituais, com base na metafunção representacional. Quando uma imagem é examinada através da metafunção interativa e são aplicadas a ela as categorias de contato, atitude e distância social é possível compreender a construção de interação social presente no texto visual. E no momento em que se busca entender

a construção e a combinação dos elementos imagéticos, deve-se analisar a imagem a partir da metafunção composicional por intermédio das categorias de valor da informação, saliência e moldura. Como nosso foco é fazer uma análise representacional, focamos o referencial nessa metafunção.

2.2.1 Metafunção representacional

A metafunção representacional (MR) está associada à metafunção ideacional da GSF e tem como propósito perceber a imagem como uma representação de experiências sociais, isto é, a partir dessa metafunção, é possível analisar uma imagem conforme a representação da sua ação e da realidade que foi exposta. A MR divide-se em representações narrativas e conceituais (KRESS; van LEEUWEN, 2006).

As narrativas caracterizam-se por significar acontecimentos do mundo material e suas representações subdividem-se em ação e reação. Os processos de ação correspondem a: ação transacional, ação bidirecional e ação não transacional. A ação transacional caracteriza-se pela presença de dois participantes representados (PR), um Ator (que age por meio de um Vetor) e uma Meta (participante que é atingido pela ação do Ator). Em uma ação bidirecional, ambos participantes funcionam, simultaneamente, como Ator e Meta, pois ao mesmo tempo em que agem, recebem a ação. Por fim, na ação não transacional, apenas o participante Ator está representado na imagem e ele age sem uma Meta definida; esta ação equivale, na linguagem verbal, às ações com verbos intransitivos (KRESS; van LEEUWEN, 2006).

Os processos reacionais envolvem ação e reação. O vetor dá-se pela reação (geralmente indicado pelo olhar) de um PR chamado Reator (ao contrário do Ator) a um Fenômeno (que é a ação). Esse processo divide-se em: reação transacional e reação não transacional. O primeiro ocorre quando o olhar do PR se volta para o Fenômeno que está na imagem; o segundo ocorre quando o olhar do PR mostra uma reação a um Fenômeno fora da imagem, ou seja, a opção por representar a reação é mais importante que o próprio Fenômeno (BRITO; PIMENTA, 2009).

Quanto aos processos verbais e mentais, a representação ocorre através da expressão da fala ou pensamento de um PR. Normalmente, a fala ou o pensamento são divulgados por um balão de diálogo ou de fala. Entende-se que esses processos permitem personificar elementos não humanos ou representar, de maneira linguística, as experiências dos PRs humanos. Enquanto os chamados processos de conversão representam uma relação em ciclo, em que um PR, chamado de retransmissor, é simultaneamente Ator em relação a um participante, e Meta

em relação a outro. Um último processo das representações narrativas refere-se ao simbolismo geométrico, no qual não estão incluídos participantes, apenas um Vetor que aponta para um ponto (Fenômeno) fora da imagem (BRITO; PIMENTA, 2009).

Quanto às representações conceituais, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que são imagens que conceituam alguma ideia, deixando de ter características narrativas. Essas representações dividem-se em processos classificatório, analítico e simbólico, e analisam os participantes em termos de sua essência (classe, estrutura ou significado), são impessoais, estáticos e áridos.

Os significados representacionais conceituais classificatórios reagrupam os elementos da imagem por grupos de similaridade dispostos de forma que cada grupo se relaciona entre si, subordinados por uma temática. Por outro lado, nos analíticos, há um ou mais participantes, chamados Portadores, que se envolvem com os elementos que os atribuem. Por último, nos processos conceituais simbólicos, os recursos imagéticos sugerem ideias e conceitos, simbolizando algo. Pela análise desses elementos representacionais em imagens, chegamos à compreensão da experiência apresentada, seja ela em ação (narrativa) ou em conceito/ideia (conceitual) (MARTINS; BORTOLUZZI; CRISTINO, 2014).

2.3 Relação intersemiótica

Quanto às relações entre modalidades verbais e visuais, Martinec e Salway (2005) produziram classificações dividindo-as em dois tipos: relações de *status* e relações lógico-semânticas que se combinam ao mesmo tempo. Para os autores, do mesmo modo como as orações coordenadas possuem uma relação de *status* e lógica (uma principal e outra secundária), as relações entre modalidades verbal e visual ocupam um *status* determinado quando uma modalidade modifica a outra.

Nesse sentido, os autores, ao explorarem as relações que se estabelecem por meio da combinação do visual e verbal, propuseram categorias que definem o tipo de relação estabelecida entre essas modalidades. Com base em Martinec e Salway (2005), o *status* de equivalência entre verbal e visual pode caracterizar uma relação de independência ou de complementaridade (igualdade). Por outro lado, o *status* de não-equivalência causa uma relação desigual. No *status* de igualdade, seja independente ou complementar, a imagem inteira relaciona-se a um texto inteiro. Quando a imagem se relaciona a apenas uma parte da modalidade verbal do texto (sobreposição da modalidade verbal) ou quando esta modalidade

está relacionada a uma parte da imagem (sobreposição da modalidade visual), o *status* é de subordinação caracterizando uma relação desigual (MARTINEC; SALWAY, 2005).

2.4 Elementos visuais em livros didáticos: a necessidade do letramento multimodal

A ideia de letramento vai muito além da alfabetização, uma vez que essa compreende ao “domínio ativo e sistemático” das habilidades de leitura e produção textual (SANTOS, 2006, p. 44). Letramento tem relação com as práticas sociais que envolvem funções de leitura e escrita, por este motivo, tem caráter social. Portanto, há semelhanças entre saber ler e escrever, isto é, ser alfabetizado e utilizar essa prática no meio social, ou seja, ser letrado. Nesse sentido, Soares (2002, p. 144) afirma que a alfabetização “ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo” enquanto o letramento “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

O interesse na natureza multimodal dos textos é crescente, como explica Jewitt (2011). A autora ressalta que há necessidade de desenvolver conhecimentos para ler e produzir textos considerando e empregando diferentes recursos semióticos. Para tanto, estudos que explorem a articulação destes recursos é fundamental a fim de motivar o desenvolvimento desses conhecimentos, ou seja, um letramento multimodal (JEWITT; KRESS, 2003). Textos multimodais, construídos a partir de variados modos de significação, interferem na mensagem que desejamos comunicar, dependendo da nossa intenção. Isso quer dizer que os elementos não-verbais como, por exemplo, as imagens, os desenhos, os gráficos e os sons têm tanta importância quanto os elementos verbais, no nosso discurso (JEWITT; KRESS, 2003).

Conforme Martins, Bortoluzzi e Cristino (2014), a multimodalidade é um campo de estudos interessado em explorar formas de significação, incluindo os modos semióticos envolvidos no processo de representação (aqui entendido como um processo no qual um produtor de um signo representa uma entidade que está conectada a uma história cultural, social e psicológica) e comunicação (entendido como um processo no qual um produto ou evento semiótico é ao mesmo tempo articulado, produzido e usado). Perceber os níveis de representação e comunicação é o que permite delinear os interesses da multimodalidade. Dessa forma, o foco dos postulados teóricos da GDV direciona-se às práticas e aos usos dos recursos semióticos em imagens envolvidos na produção do significado.

Quando pensamos em produtos textuais estabelecidos em livros didáticos, verificamos que não é de hoje que eles lançam mão de textos multimodais para organizar as seções,

principalmente, de leitura. Os materiais didáticos optam, muitas vezes, em expor imagens extremamente significativas que podem não servir apenas para qualificar o *layout* da página, mas para apresentar outros elementos informacionais que possibilitam a imagem se sobrepor ao próprio texto verbal. Dessa maneira, o texto visual, nos livros escolares, é um elemento tão fundamental quanto o verbal para a construção de sentido e para o processo de letramento (SANTOS, 2006, p. 59).

Na comunicação da sociedade contemporânea, há cada vez mais o uso de comunicações verbais e visuais, o que gera, assim, a necessidade de um letramento multimodal. Nesse sentido, Souza (2006, p 53) afirma que

[...] 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.

À medida que o professor utiliza textos multimodais em sala de aula e, principalmente, contribui para o processo de letramento multimodal, o aluno compreende que a leitura constrói sentidos, não só nas impressões desencadeadas pela linguagem verbal, mas também por outros elementos, como uma imagem e um áudio, por exemplo. A partir do letramento multimodal, o aluno é capaz de ler tanto textos verbais, quanto não-verbais e, assim, construir significados para a sua própria vivência. Essas habilidades de leitura, conforme Segatto e Knoll (2013, p. 70), parecem ser “naturais e simples”, entretanto, elas indicam a “complexidade da inteligência visual”, uma vez que a visão também é um dos sentidos responsáveis pela informação.

Para concluir, Santos (2006) aponta que, para responder às demandas da sociedade e da escola atual, não basta apenas ser alfabetizado, é necessário ser letrado. Dessa maneira, uma pesquisa que pretende compreender como os variados recursos semióticos se apresentam e se articulam em textos multimodais em livros didáticos de língua portuguesa, e que busca, dessa compreensão, a produção de um material didático sobre análise de textos multimodais a ser utilizado em aulas, oficinas e cursos para fins de formação de professores, tem o intuito de contribuir com pesquisas e estudos acerca do letramento multimodal.

3. Metodologia

Este estudo, do campo da Linguística Aplicada, é norteado por uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvido, principalmente, a partir da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). O objeto de análise corresponde a um texto multimodal coletado de uma seção de leitura de um livro didático de língua portuguesa (Quadro 6). Optamos pela escolha de tal texto porque uma das autoras tentou trabalhar com ele em um dos seus estágios realizados no ano de 2015. Entretanto, o trabalho que visava dar conta da modalidade verbal e da visual do texto não obteve o resultado esperado, visto que a autora não tinha conhecimento dos critérios de análise defendidos neste estudo. A escolha do texto também levou em conta as imagens que ele contém, pois elas fazem um apelo social e revelam fatos pouco expostos em livros didáticos para o 7º ano.

O texto analisado, além de apresentar um forte apelo emocional, possui duas modalidades textuais: verbal e imagética. Outro fator importante que destacamos nesse texto é que as duas modalidades textuais possuem fontes diferentes: ele apresenta um trecho de um diário pessoal, cuja fonte é Zlata Filipovic, e duas imagens, as quais são de Tom Stoddart (Figura 1) e AFP Photo Muchael Evistatiev (Figura 2). Ou seja, o diário e as imagens são produções de diferentes autores, entretanto, nessa seção, eles compõem uma única unidade textual. Os resultados obtidos nessa pesquisa buscaram responder à seguinte questão: como as modalidades verbal e visual se apresentam e se articulam em um texto multimodal de um livro didático de língua portuguesa para o 7º ano?

O livro “Tecendo Linguagens” foi elaborado em 2015 e está previsto para ser utilizado nos anos de 2017, 2018 e 2019, conforme o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A escolha desse livro ocorreu porque desejávamos trabalhar com um material que está nas escolas no ano de 2017, pois as análises e resultados desta pesquisa servirão de exemplos para a produção de um caderno didático, em construção por uma das autoras deste estudo, que servirá de material de apoio para oficinas de formação continuada a professores de línguas. Outro motivo que nos levou à escolha de tal livro didático foi que ele possui imagens fotográficas que problematizam questões sociais. Boa parte das imagens deste material apresenta uma realidade que, muitas vezes, não é exposta em livros para o ensino fundamental (como observamos a partir de muitas leituras de diversos livros).

Quadro 6 – Dados do livro didático e objeto de análise.

Livro Didático	Autores		Editora	Ano escolar	Ano PNLD	Texto (Anexo 2)
“Tecendo Linguagens”	Teresa Amaral Oliveira, Elisabeth de Oliveira Silva, Cícero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo		IBEP	7º ano	2017, 2018 e 2019	Modalidade verbal: “Diário” (trechos 1, 2, 3 e 4); Modalidade visual: Imagens 1 e 2.

A modalidade verbal, “Diário” (Anexo 2), é construída em quatro trechos, sendo que nos dois últimos os autores do livro recontextualizaram³ imagens/fotos e as incluíram. As imagens foram aliadas ao diário original e passaram a estruturar um novo texto, realizando um processo de redimensionamento textual.

Para que pudéssemos atingir nosso objetivo central, de compreender como os recursos semióticos se apresentam e se articulam em textos multimodais da seção de leitura em livro didático de língua portuguesa para o 7º ano, os passos de análise foram:

- (1) examinamos a modalidade verbal do texto, sob a perspectiva do sistema de transitividade, mas com atenção especial aos processos⁴ que o compõem (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), o que nos levou a identificar a representação das experiências e as figuras criadas por cada oração;
- (2) verificamos a modalidade visual (duas imagens), classificando-a a partir das categorias dos processos narrativos e conceituais, com base na metafunção representacional (KRESS; van LEEUWEN, 2006), o que nos permitiu compreender os padrões de experiência construídos nas imagens;
- (3) analisamos as relações que se estabelecem entre as modalidades verbal e visual, com base nas categorias de *status* (MARTINEC; SALWAY, 2005), o que nos permitiu entender a relação intersemiótica que constrói cada texto.

³ Tomamos o conceito de retextualização como a produção de um novo texto a partir de textos-base. A retextualização implica, necessariamente, mudança de propósito, pois o produtor opera, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque produz novo texto. Trata-se, assim, de redimensionar a projeção de imagens entre interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, das motivações e intenções, do espaço e do tempo de produção/recepção, por fim, de atribuir novo propósito à produção textual (MATENCIO, 2001).

⁴ Uma atenção especial foi dada aos processos do sistema de transitividade porque eles são considerados os principais elementos nas orações, representando, nos textos, as experiências que ocorrem no mundo.

Quanto ao tratamento dos dados, com base nos resultados da análise do passo 1, dividimos as orações em estruturas simples e as apresentamos no Anexo 1; e, com base nos resultados do passo 2, delimitamos nas próprias imagens as categorias da metafunção representacional.

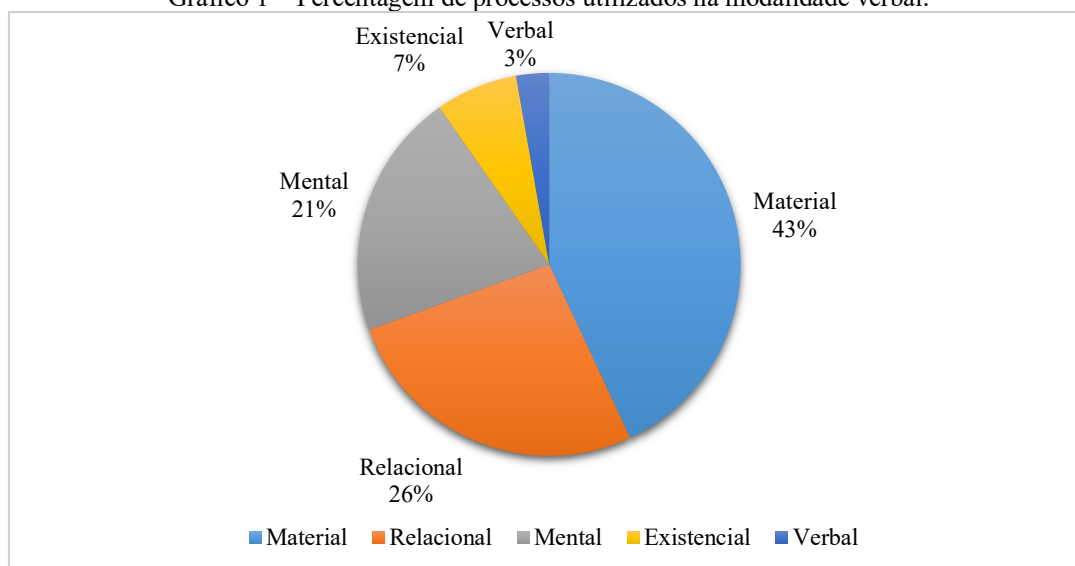
4. Análise e discussão dos resultados

Esta seção apresenta os resultados das análises das modalidades verbal e visual, bem como discussões acerca destes resultados.

4.1 Análise da modalidade verbal

O que segue é a sumarização dos resultados da análise dos processos (HALLIDAY, MATTIENSEN, 2004) encontrados na modalidade verbal, em forma de um gráfico (Gráfico 1) e, logo abaixo, uma discussão sobre os resultados em questão. A análise detalhada dos complexos oracionais em orações simples encontra-se no Anexo 1.

Gráfico 1 – Percentagem de processos utilizados na modalidade verbal.



O gênero textual diário, constituído pela modalidade verbal apresenta um relato pessoal de uma menina, Zlata, sobre a guerra em seu país. Através do gênero diário, é possível registrar ideias e opiniões acerca da realidade que vivemos. É possível, também, narrar acontecimentos do dia a dia, bem como contar os desejos, os sentimentos e os segredos que vêm junto com esta

vivência cotidiana. Nesse sentido, quando Zlata relata seu convívio com a guerra, os processos, conforme a metafunção ideacional (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004) mais utilizados para representar tal situação são os materiais. Outro processo bastante utilizado nesse diário foi o relacional, uma vez que Zlata identifica e caracteriza situações vividas, além de conceituar vários elementos envolvidos a guerra, como o próprio elemento pano de fundo de seus relatos. Contudo, na medida em que a menina revela os sentimentos que a guerra provocou nela e na sua família, o processo que a autora busca é o mental.

Percebemos, pela análise dos processos do sistema de transitividade, que, quando Zlata reproduz suas experiências na guerra, trata como um fenômeno material, que estabelece uma mudança no fluxo dos acontecimentos. Essa mudança reproduz uma figura de estrago, destruição, aniquilamento, que cresce à medida que ela narra os fatos.

Nos momentos em que Zlata estabelece suas experiências sobre a guerra, utiliza processos relacionais, os quais representam entidades relacionadas à guerra em termos de suas características e identidades. Estes processos permitiram à autora representar a descrição dos cenários, definição de coisas e estruturação de conceitos sobre o tema. Os conceitos construídos relatam o processo de destruição da cidade.

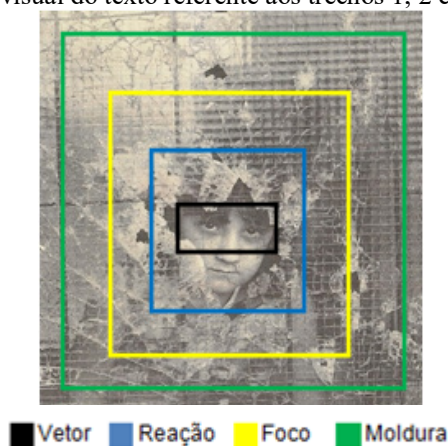
Além de apresentar mudanças nos fluxos de acontecimentos e determinar características e identidades, Zlata, nos seus relatos, representa seus próprios sentimentos quanto ao que motiva a guerra e, para tanto, utiliza-se dos processos mentais. Esses processos representaram as experiências do mundo da consciência da autora, determinando sentimentos próprios de tensão, medo, desconfiança, abandono.

O que consideramos, com essa frequência de processos, é, justamente, uma necessidade do próprio gênero textual, o qual abre espaço, justamente, para narrar fatos, conceituar e atribuir características às questões e manifestar sentimentos e desejos. Os processos mais frequentes contribuíram, portanto, para a autora do diário representar todo o processo de destruição causado pela guerra e suas dúvidas quanto ao próprio futuro.

4.2 Análise da modalidade visual

O texto em análise traz duas imagens. A primeira, Figura 1, acompanha o trecho 3, já a segunda imagem, Figura 2, acompanha o trecho 4. A seguir, seguem as análises com base na metafunção representacional (KRESS; van LEEUWEN, 2006).

Figura 1 – Modalidade visual do texto referente aos trechos 1, 2 e 3 da modalidade verbal.

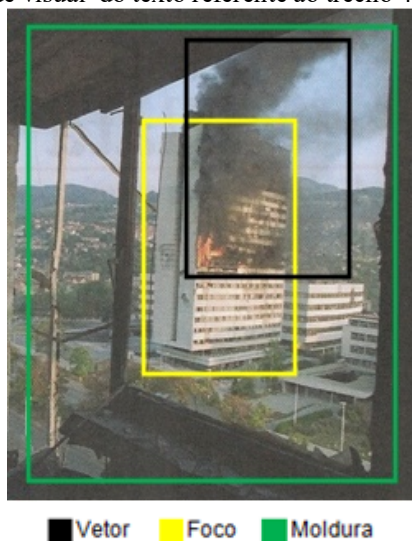


Fonte: Oliveira et al. (2015, p. 61)

A Figura 1 é narrativa sob a perspectiva da metafunção representacional (KRESS; van LEEUWEN, 2006). Quando analisamos essa imagem, a princípio, separada da modalidade verbal do texto, a consideramos narrativa de reação não transacional, na medida em que ela é Reator e reage por meio do Vetor de linha determinado pelo olhar a um Fenômeno não determinado no quadro da imagem. Nesse sentido, o Reator da imagem acima é uma menina (delimitado pelo quadro azul) e o Vetor, isto é, o elemento que determina a reação, é o seu olhar (delimitado pelo quadro preto).

Como o olhar do participante representado (PR) se dirige diretamente ao leitor, cria-se um vínculo direto entre PR e quem lê, gerando uma empatia entre ambos interactantes. As informações apresentadas estão distribuídas em uma relação centro-margem, tornando o PR mediador dos elementos imagéticos. O Vetor do único PR (olhar) da imagem demonstra tristeza e abandono, da mesma maneira, o quadro em torno dele representa destruição; a própria cor, sem saturação, opaca, monocromática e levemente escura, representa as experiências de sofrimento, padecimento, solidão.

Figura 2 – Modalidade visual do texto referente ao trecho 4 da modalidade verbal.



Fonte: Oliveira et al. (2015, p. 61)

A Figura 2 é uma representação narrativa, segundo Kress e van Leeuwen (2006), porque representa uma ação, uma mudança de estado de uma Meta. A ação desta imagem não está retratada por meio de um olhar, mas por meio do elemento fogo que é responsável por destruir o prédio. Assim, o PR é o prédio (delimitado no quadro amarelo), elemento Meta, o Ator é indefinido na imagem e os Vetores são o fogo e as chamas (quadro preto), pois são elas que representam o movimento (para cima), a ação de destruição. Kress e van Leeuwen (2006) não consideram o Ator como um Fenômeno fora da imagem, por esse motivo não podemos imaginar que há um Ator subjetivo (implícito – a entidade que incendiou o prédio). Podemos inferir, como Ator, apenas os elementos que estão na imagem produzindo uma ação. Contudo, como esta imagem foi usada para acompanhar um texto verbal, poderíamos afirmar que o participante Ator está na modalidade verbal do texto. Isso se confirma pela oração “Otes foi destruída pelas chamas”. Nessa estrutura passiva, a narradora traz as chamas como elemento Ator do processo material.

O PR está em um quadro centralizado (dentro das linhas amarelas), representando a informação principal em uma relação centro-margem. Essa centralização, conforme Kress e van Leeuwen (2006), remete ao elemento mais importante da imagem que, neste caso, é a própria ação (PR + Ator + Vetor + Meta). Esta ação é saliente não apenas por sua posição de destaque, a saliência é marcada, também, pela cor mais definida e clara nos elementos centrais. A margem é outro elemento fundamental nesta imagem, mais escura e em segundo plano, que representa uma janela destruída. A cor das chamas também possui significado importante, uma

vez que o vermelho, além de estar centralizado, é a cor mais forte e quente dentre as outras expostas neste texto visual.

O ponto de vista desta imagem é marcado pelo foco “de dentro para fora” da janela, questões que contribuem para reforçar uma leitura particular do produtor da imagem – um foco da janela destruída do apartamento que mira em um prédio sendo destruído por chamas.

4.3 Discussões da análise do texto

O gênero textual que a modalidade verbal do texto analisado traz é um diário pessoal, o qual apresenta um ponto de vista particular sobre algo. O que essa modalidade nos mostra é a narração, em primeira pessoa, de uma menina que convive na e com a guerra. Os trechos 1, 2 e 3, do diário, analisados na seção 4.1, narram o processo de destruição da guerra, enquanto o trecho 4 (seção 4.1) narra o resultado da destruição causada pela guerra.

O texto que analisamos, do livro didático “Tecendo Linguagens”, traz um diário pessoal cuja fonte é Zlata Filipovic e imagens que acompanham esse gênero, para a composição da seção de leitura, cujas fontes são Tom Stoddart (Figura 1) e AFP Photo Muchael Evistatiev (Figura 2). Entendemos que a Figura 1 está associada aos trechos 1, 2 e 3 porque o PR (menina) materializa um elemento fundamental desses trechos do diário: a narradora (Zlata). Com base em Martinec e Salway (2005), a leitura que fizemos conduz para uma relação intersemiótica de *status* de igualdade entre trechos 1, 2 e 3 e o PR da Figura 1, pois, como a modalidade verbal nos traz relatos íntimos e pessoais de uma narradora em primeira pessoa (Zlata), a Figura 1 nos traz o que seria a materialização/representação dessa narradora. A narração de Zlata permeia os trechos 1, 2 e 3, por esse motivo há a relação de igualdade, pois o PR (Figura 1) está presente durante esses trechos do diário íntimo como narradora.

Os trechos 1, 2 e 3 (modalidade verbal) são construídos com base no olhar triste, aflito e solitário da narradora (PR Reator da modalidade visual) que, ao narrar os acontecimentos da guerra (processos materiais), ao construir conceitos e dar significados a fenômenos deste contexto (processos relacionais) e ao manifestar suas aflições, desconfianças e tristezas (processos mentais) (modalidade verbal), mostra sua reação a todas estas situações (modalidade visual).

Além disso, o olhar triste, a própria cor da imagem (monocromática e com tons escuros e opacos) têm relação com a modalidade verbal, uma vez que este tom escuro e frio remete ao sofrimento pelo qual passa a narradora (representado na modalidade verbal).

Entendemos que a Figura 2 está associada ao trecho 4. O PR (prédio em chamas) materializa um elemento fundamental desse trecho do diário: a cidade destruída. Com base em Martinec e Salway (2005), a leitura que fizemos conduz para uma relação intersemiótica de *status* de igualdade entre a Figura 2 com o trecho 4. Isso porque, como a modalidade visual nos traz o resultado da destruição causada pela guerra (mostra o panorama da cidade destruída por meio, principalmente, de um prédio em chamas – PR Meta), a modalidade verbal apresenta justamente o resultado da guerra. Está na modalidade verbal a descrição dessa destruição junto do elemento central da Figura 2.

Além disso, uma outra relação entre Figura 2 e trecho 4, é a margem presente nesta Figura. O foco é dado da janela de um apartamento. Essa janela é considerada a moldura da imagem e relaciona-se com o texto verbal na medida em que a narradora nos conta que “Otes inteira é uma ruína”. As chamas, que aparecem com uma cor mais viva e se destacam como elemento central da imagem, são consideradas vetores, já que elas estão provocando a destruição, assim como no trecho 4, quando a narradora diz que “tudo foi destruído pelas chamas”. Nesse sentido, entendemos o *status* de igualdade.

Por estas questões, o que consideramos interessante é o fato de a modalidade verbal do texto ser de um autor determinado, e a visual ser de outras fontes. Não seria possível discutir o propósito dos organizadores do livro didático com essa combinação, pois precisaríamos partir para uma entrevista. O que cabe a nós é compreender o efeito que o texto pode gerar dessa correlação. Quando os organizadores da seção de leitura do livro didático em questão resolvem selecionar o “Diário” e aliá-lo às Figuras 1 e 2, eles compõem, na verdade, um outro texto, que, nesse caso, estrutura uma relação intersemiótica de igualdade, de coesão e acaba por configurar um processo de retextualização e redimensionamento textual.

5. Considerações finais

Após concluir o percurso proposto neste estudo, fazemos o balanço dos resultados encontrados. Nosso objetivo foi analisar a apresentação e a articulação dos recursos semióticos de um texto multimodal em uma seção de leitura de um livro didático de língua portuguesa para o 7º ano. Para tanto, nós investigamos, em um primeiro momento, a modalidade verbal, sob o ponto de vista das metafunção ideacional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e a modalidade visual, na perspectiva da metafunção representacional (KRESS; van LEEUWEN,

2006), para, logo, entendermos como essas modalidades se relacionam (MARTINEC; SALWAY, 2005).

Como resultado, foi possível compreender as representações que cada modalidade textual constrói. Percebemos que um texto pode ser carregado de elementos verbais e visuais, e cada modalidade interfere na outra no sentido de manter/reforçar ou gerar determinados sentidos.

Como nos propomos, também, a verificar a combinação entre as modalidades (verbal e imagética), já que elas são de fontes diferentes com propósitos originais distintos, outra questão interessante foi compreender as relações que ambas as modalidades podem ter em sua combinação. O texto traz, na modalidade verbal, um diário pessoal cuja fonte é Zlata Filipovice e as imagens que acompanham o verbal, para a composição da seção de leitura, é da fonte Tom Stoddart (Figura 1) e AFP Photo Muchael Evistatiev (Figura 2). Desse modo, verificamos que as imagens selecionadas para acompanhar os trechos do diário corresponderam de maneira muito equilibrada para a construção da seção de leitura analisada. Assim, o efeito de leitura é, justamente, a correlação coerente entre as modalidades, como se, de fato, uma fosse construída com base na outra, efetivando o processo de retextualização e, por consequência, recontextualização dos textos quando de suas publicações originais.

Nesse sentido, precisamos entender ambas as modalidades como elementos inerentes um ao outro. Isso gera uma terceira questão: se as modalidades se igualam, se complementam e convergem para que entendamos o texto como um todo, por que continuar tratando a modalidade verbal, por exemplo, com mais atenção ou importância e ignorar a modalidade visual?

Esta reflexão nos conduziu a iniciar estudos direcionados ao letramento multimodal. Por conta dela, estamos a construir um caderno didático com a teoria da Gramática do Design Visual (KRESS; van LEEWEN, 2006) tratada de forma didática a partir de análises de imagens de livros didáticos, como das imagens analisadas neste artigo. O que iremos propor, a partir deste caderno didático, é oferecer oficinas de letramento multimodal para professores e alunos em formação superior. Dentro dessa perspectiva, entendemos que, para responder às demandas da sociedade e da escola atual, não basta apenas ser alfabetizado, é necessário ser letrado, ou seja, fazer o uso da função social da escrita e da leitura dentro de contextos diversos, por meio dos mais variados recursos semióticos.

Por fim, reconhecemos algumas limitações da presente pesquisa como, por exemplo, o número restrito de exemplares textuais analisados. Reconhecemos também a importância de dar sequência a este estudo no sentido de aplicar as categorias das demais metafunções da linguagem (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; KRESS; van LEEUWEN, 2006) para entender os textos sob a perspectiva da interação e da composição textual.

Referências

BEZEMER, J.; KRESS, G. **Changing Text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks**. Designs for Learning, v. 3, n. 1-2. p. 10-29, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.16993/dfl.26>> Acesso em 31 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRITO, R. C. L.; PIMENTA, S. M. O. A Gramática do Design Visual. In: LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S. M. O.; AZAVEDO, A. M. T. **Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática, Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 87-117.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. - 1 ed. - São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

GRAY, J. **The construction of English**. Great Britain: Palgrave Macmillan, 2010. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1057%2F9780230283084>. Acesso em 28 jun. 2017.

GUO, L. Multimodality in a Biology Textbook. In: O'HALLORAN, K. (org.) **Multimodal Discourse Analysis: Systemic-Functional Perspectives**. London/ New York: Continuum, 2004. p. 196-219.

HALLIDAY, M.A.K. **Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

_____. **Introduction to Functional Grammar**, 2ª edição, London: Edward Arnold, 1994.

_____; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Introduction to Functional Grammar**. 3ª edição. London: Edward Arnold, 2004.

JEWITT, C.; KRESS, G. **Multimodal literacy**. New York: Peter Lang Publishing, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: the grammar of visual design**. 1. ed. London: Routledge, 1996.

_____. **Reading Images: the grammar of visual design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

LIMA, C. H. P.; SANTOS, B. S. Contextualizando o Contexto: Um conceito Fundamental na Semiótica Social. In: LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S. M. O.; AZAVEDO, A. M. T. **Incursões**

Semióticas: Teoria e Prática de Gramática, Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 30-47.

NASCIMENTO, R. G. **Research genres and multiliteracies: channelling the audience's gaze in powerpoint presentations.** 2012, 231f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina: Santa Catarina. 2012.

MARTINS, N. B. BORTOLUZZI, V. I. CRISTINO, J. T. Linguística Sistêmico-Funcional e Multimodalidade: as representações do imaginário em videonarrativa. **Domínios de Lingu@gem.** v. 8, n. 1, p. 15-33, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/23584/14585>. Acesso em 08 jun. 2016.

MARTINEC, R. SALWAY, A. A system for image-text relations in new (and old) media. **SAGE Publications:** London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: p.337-371. 2005. Disponível em <<http://vcj.sagepub.com/vol.4>>. Acesso em 27 ago. 2016.

MATENCIO, M. de L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. In: **Revista Scripta**, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas. 2001. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12453>. Acesso em 29 jun. 2017.

OLIVEIRA, T. A.; SILVA, E. G. O.; SILVA, C. O.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo Linguagens**, 7º anoN - 4 ed. - São Paulo: IBEP, 2015.

SANTOS, J. M. **Letramento Multimodal e o texto em sala de aula.** Brasília, 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística), Departamento de Linguística, Língua e Vernácula, Universidade de Brasília.

SEGATTO, L. S.; KNOLL, G. F. Análise dos recursos multimodais em texto publicitário impresso. **SIGNO.** Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 66-83, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em 04 abr. 2016.

SOARES, M. Novas práticas de leitura na Cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 25 abr. 2016.

Anexos

ANEXO 1 – Análise da modalidade verbal do texto do livro didático “Tecendo Linguagens”

O que segue, é a divisão dos complexos oracionais em orações simples, nas quais aplicamos o exame do sistema de transitividade no intuito de verificarmos as representações construídas no diário.

Seção de Leitura - Livro “Tecendo Linguagens”, Texto “Diário”.

Trecho 1

A guerra Identificado	parece Processo Relacional	tudo. Identificador	
[A guerra] Identificado	não parece Processo Relacional	uma brincadeira. Identificador	
[A guerra] Ator	destrói. Processo Material		
[A guerra] Ator	mata. Processo Material		
[A guerra] Ator	incendeia. Processo Material		
[A guerra] Ator	separa. Processo Material		
[A guerra] Ator	traz Processo Material	a infelicidade. Meta	
Hoje Circunstância	uma chuva de granadas Ator	caiu Processo Material	sobre a Bascarsija. Meta
[A Bascarsija] Identificado	É Processo Relacional	o centro antigo de Sarajevo. Identificador	
Houveram Processo Existencial	explosões aterrorizantes. Existente		
(Nós) Ator	descemos Processo Material	para o porão. Circunstância	
[O porão] Portador	estava Processo Relacional	frio, escuro. Atributo	
[O porão] Portador	É Processo Relacional	deprimente. Atributo	
Aquele Identificado	É Processo Relacional	mesmo o nosso porão? Identificador	

(Eu) Experienciador	não tenho Processo Mental	tanta certeza. Fenômeno
-------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------------

Papai, mamãe e eu Portador	ficamos Processo Relacional	encolhidos Atributo	num canto. Circunstância
--------------------------------------	---------------------------------------	-------------------------------	------------------------------------

(Nós) Experienciador	Tínhamos Processo Mental	a sensação de estar em segurança. Fenômeno
--------------------------------	------------------------------------	--

No escuro, Circunstância	ao lado de papai e mamãe e no calor do corpo deles, Circunstância	(eu) Experienciador	pensei Processo Mental	em ir embora de Sarajevo. Fenômeno
------------------------------------	---	-------------------------------	----------------------------------	--

(Eu) Ator	ir Processo Material	embora Circunstância	sozinha. Atributo
---------------------	--------------------------------	--------------------------------	-----------------------------

(Eu) Ator	deixar Processo Material	papai e mamãe, vovô e vovó. Meta
---------------------	------------------------------------	--

Eu Experienciador	não ia conseguir Processo Mental	aguentar*. Fenômeno
-----------------------------	--	-------------------------------

*O termo “aguentar” é, nesse caso, um fenômeno, pois representa uma situação (aguentar a situação).

(Eu) Ator	ir Processo Material	embora Circunstância	só com mamãe. Circunstância
---------------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------------

[Algo] Portador	não daria Processo Relacional	certo. Atributo
---------------------------	---	---------------------------

O melhor Identificado	seria Processo Relacional	irmos embora os três. Identificador
---------------------------------	-------------------------------------	---

Papai Ator	com certeza	não poderia ir Processo Material	embora. Circunstância
----------------------	-------------	--	---------------------------------

(Eu) Experienciador	resolvi Processo Mental	que íamos ficar juntos. Fenômeno
-------------------------------	-----------------------------------	--

Amanhã Circunstância	(eu) Dizente	vou dizer Processo Verbal	aKeka Alvo	que é preciso ter coragem, que é preciso ficar com as pessoas que a gente ama e que nos amam. Verbiagem
--------------------------------	------------------------	-------------------------------------	----------------------	---

(Eu)	não quero	sair de perto de papai e mamãe.
------	-----------	---------------------------------

Experienciador	Processo Mental	Fenômeno
Deixar papai sozinho aqui Fenômeno	não me* Experienciador	agrada. Processo Mental

*Compreendemos que, nesse caso, o termo “me” é típico da modalidade falada e podemos recuperar, nele, o Experienciador.

Trecho 2

Hoje Circunstância	(eu) Experienciador	tive Processo Mental	uma pequena alegria. Fenômeno
------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	---

(Nós) Ator	oferecemos Processo Material	a nós Beneficiário	uma coisa gostosa. Meta
----------------------	--	------------------------------	-----------------------------------

(Nós) Ator	colhemos Processo Material	as cerejas Meta	de nosso pátio interno. Circunstância
----------------------	--------------------------------------	---------------------------	---

(Nós) Ator	estávamos acompanhando Processo Material	todo o processo de amadurecimento. Meta
----------------------	--	---

[O processo de amadurecimento] Identificado	são Processo Relacional	os brotos, o surgimento das florzinhas, depois das minúsculas frutas verdes. Identificador
--	-----------------------------------	--

Pouco a pouco Circunstância	frutas verdes Ator	foram ficando Processo Material	vermelhas. Atributo*
---------------------------------------	------------------------------	---	--------------------------------

*Conforme as pesquisadoras Fuzer e Cabral (2014), no Processo Material podemos ter um participante chamado Atributo, o qual é uma característica atribuída a um participante da oração.

(Nós) Ator	esperamos Processo Material	[algo]. Meta
----------------------	---------------------------------------	------------------------

As frutas Ator	ficassem Processo Material	no ponto. Atributo
--------------------------	--------------------------------------	------------------------------

As frutas Portador	estavam Processo Relacional	deliciosas. Atributo
------------------------------	---------------------------------------	--------------------------------

A ameixeira Ator	não deu Processo Material	nada. Meta
----------------------------	-------------------------------------	----------------------

(Nós) Ator	não vamos poder comer Processo Material	ameixas. Meta
----------------------	---	-------------------------

[Algo] Identificado	é Processo Relacional	impressionante. Identificador
-------------------------------	---------------------------------	---

(Eu) Experienciador	sinto Processo Mental	vontade de comer frutas. Fenômeno
-------------------------------	---------------------------------	---

Aqui em Sarajevo, Circunstância	nesses dias de guerra, Circunstância	durante esta guerra, Circunstância	(nós) Ator	temos Processo Material	alimentos básicos e tudo aquilo de que se tem necessidade para viver. Meta
---	--	--	----------------------	-----------------------------------	--

Aqui em Sarajevo, Circunstância	nesses dias de guerra, Circunstância	durante esta guerra, Circunstância	não há Processo Existencial	nenhum tipo de fruta. Existente
---	--	--	---------------------------------------	---

Agora Circunstância	(eu) Dizente	posso dizer Processo Verbal	que enchi a barriga de cerejas. Verbiagem
-------------------------------	------------------------	---------------------------------------	---

Braco Identificado	é Processo Relacional	o irmão da mamãe. Identificador
------------------------------	---------------------------------	---

[Braco] Identificado	está Processo Relacional	se recuperando. Identificador
--------------------------------	------------------------------------	---

[Braco] Portador	já está Processo Relacional	melhor. Atributo
----------------------------	---------------------------------------	----------------------------

[Braco] Ator	consegue dar Processo Material	alguns passos. Meta
------------------------	--	-------------------------------

Trecho 3

Hoje Circunstância	trovejou Processo Material	em nosso bairro inteiro. Circunstância
------------------------------	--------------------------------------	--

(Eu) Experienciador	não sei Processo Mental	dizer o número de granadas que caíram pertinho da nossa casa. Fenômeno
-------------------------------	-----------------------------------	--

Papai Ator	havia ido Processo Material	com Samara Circunstância	para o local. Meta
----------------------	---------------------------------------	------------------------------------	------------------------------

No local, Circunstância	(alguém) Ator	está fazendo Processo Material	distribuições da Ajuda Humanitária. Meta
-----------------------------------	-------------------------	--	--

Tudo Portador	estava Processo Relacional	calmo. Atributo
-------------------------	--------------------------------------	---------------------------

De repente Circunstância	se* Experienciador	ouviram Processo Mental	tiros de canhão. Fenômeno
------------------------------------	------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------------

[De repente] Circunstância	[se]* Experienciador	[ouviram] Processo Mental	explosões. Fenômeno
--------------------------------------	--------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------

[De repente] Circunstância	[se] * Experienciador	[ouviram] Processo Mental	trovões impressionantes. Fenômeno
--------------------------------------	---------------------------------	-------------------------------------	---

*Entendemos que o termo “se”, nesse contexto, é típico da modalidade falada e podemos recuperar, nele, o Experienciador.

Emina Identificado	estava Processo Relacional	em nossa casa. Circunstância
------------------------------	--------------------------------------	--

Num determinado momento Circunstância	houve Processo Existencial	uma violenta detonação. Existente
---	--------------------------------------	---

Vidros Ator	voavam Processo Material	em estilhaços. Circunstância
-----------------------	------------------------------------	--

Telhas Ator	despencavam. Processo Material	
-----------------------	--	--

Havia Processo Existencial	uma nuvem de poeira. Existente	
--------------------------------------	--	--

(Nós) Experienciador	não sabíamos Processo Mental	mais para onde ir. Fenômeno
--------------------------------	--	---------------------------------------

Trecho 4

Otes inteira Portador	é Processo Relacional	uma ruína. Atributo
---------------------------------	---------------------------------	-------------------------------

Tudo Meta	foi destruída Processo Material	pelas chamas.* Ator
---------------------	---	-------------------------------

*Esta oração está na estrutura passiva e, por este motivo, o Ator não está ocupando o lugar do sujeito.

[Algo] Ator	queimou Processo Material	tudo. Meta
-----------------------	-------------------------------------	----------------------

As pessoas Ator	morreram.* Processo Material
---------------------------	--

*Entendemos que o processo “morreram” é material e não comportamental porque, retomando o contexto, esse processo não se deu de maneira natural, mas um resultado da destruição.

[As pessoas] Ator	fugiram. Processo Material
-----------------------------	--------------------------------------

[As pessoas] Meta	ficaram soterradas Processo Material	pelos escombros*. Ator
-----------------------------	--	----------------------------------

*Essa oração está na estrutura passiva e, por este motivo, o Ator não está ocupando o lugar do sujeito.

Ninguém Ator	podia ajudar Processo Material	[as pessoas]. Meta
------------------------	--	------------------------------

Houve Processo Existencial	pais que perderam os filhos. Existente
--------------------------------------	--

Houve Processo Existencial	filhos que perderam os pais. Existente
--------------------------------------	--

[Algo] Portador	é Processo Relacional	o horror. Atributo
---------------------------	---------------------------------	------------------------------

Isso Ator	vai durar? Processo Material
---------------------	--

Anexo 2 – Páginas da seção de leitura do livro didático “Tecendo Linguagens”, texto “Diário”.

Prática de leitura

Texto 5 – Diário

ANTES DE LER

A maioria dos textos lidos até aqui tratou da morte como um acontecimento que traz dor e tristeza, mas que é inevitável, faz parte da vida. A morte do pai de Ana foi natural. Já a morte de Uli foi decorrente de um acidente, ocorrido em meio à fuga de um desastre nuclear. Em sua opinião, mortes como a do irmão de Janna-Berta são mais fáceis ou mais difíceis de aceitar? Por quê?

Resposta pessoal.

Leia agora alguns trechos do diário de uma garota chamada Zlata:

Trecho 1

Segunda-feira, 20 de abril de 1992.

Dear Mimmy,

A guerra parece tudo, menos uma brincadeira. Ela destrói, mata, incendeia, separa, traz a infelicidade. Hoje uma chuva de granadas caiu sobre a Bascarsija, o centro antigo de Sarajevo. Explosões aterradoras. Descemos para o porão – estava frio, tudo escuro, é deprimente. Será que aquele é mesmo nosso porão? Não tenho tanta certeza. Ficamos nós três, papai, mamãe e eu, encolhidos num canto onde tínhamos a sensação de estar em segurança. No escuro, ao lado de papai e mamãe e no calor dos corpos deles, pensei em ir embora de Sarajevo. (Como todo mundo.) Mas ir embora sozinho, deixar papai e mamãe, vovô e vovó, eu não ia conseguir aguentar. E ir embora só com mamãe também não ia dar certo. O melhor seria irmos embora os três. Mas papai com certeza não poderia. Aí resolvi que íamos ficar juntos. Amanhã vou dizer a Keka que é preciso ter coragem, que é preciso ficar com as pessoas que a gente ama e que nos amam. Não quero sair de perto de papai e mamãe e, por outro lado, deixar papai sozinho aqui também não me agrada.

Sua Zlata

Trecho 2

Quinta-feira, 2 de julho de 1992.

Dear Mimmy,

Hoje tive uma pequenina alegria. Uma coisa gostosa que nos oferecemos. Colhemos as cerejas de nosso pátio interno. Que pratada! Estávamos acompanhando todo o processo de amadurecimento: os brotos, o surgimento das florezinhas, depois as minúsculas frutas verdes que pouco a pouco foram ficando vermelhas. Esperamos que elas ficassem no ponto... E NHAM!, elas estavam deliciosas! A ameixeira não deu nada, não vamos poder comer ameixas. É impressionante a vontade de comer frutas que eu sinto. Aqui em Sarajevo, nestes dias de guerra, durante esta guerra, não só não temos os alimentos básicos e tudo aquilo de que se tem necessidade para viver, como não há nenhum tipo de fruta. Mas agora posso dizer que enchi a barriga de cerejas.

Braco, o irmão de mamãe, está se recuperando. Já está melhor. Consegue dar alguns passos.

Zlata

Trecho 3

Sexta-feira, 7 de agosto de 1992.

Dear Mimmy,

Hoje tropeçou em nosso bairro inteiro. Não sei nem dizer o número de granadas que caíram pertinho da nossa casa. Papai havia ido com Samra para o local onde estão fazendo distribuições da Ajuda Humanitária. Tudo estava calmo, mas de repente se ouviram tiros de canhão. Explosões. Trovões impressionantes. Emina estava em nossa casa. Num determinado momento houve uma violenta detonação. Vidros voavam em estilhaços; telhas despencavam, havia uma nuvem de poeira.

Não sabíamos mais para onde ir. [...]

Menina olha silenciosamente por uma janela quebrada enquanto um comboio de ajuda humanitária das Nações Unidas chega ao subúrbio de Sarajevo, em 1992.



Tom Stoddart/Getty Images

Trecho 4

Domingo, 6 de dezembro de 1992.

Dear Mimmy,

Uma notícia triste, triste. Otes inteira é uma ruína, tudo foi destruído pelas chamas. Queimou tudo. As pessoas morreram, fugiram, morreram quando estavam fugindo ou ficaram soterradas pelos escombros sem que ninguém pudesse ajudar. Houve pais que perderam os filhos, filhos que perderam os pais. É o horror. Mais uma vez o horror, o pavoroso. [...]

Quanto tempo ainda isso vai durar?

Sua Zlata

FILIPOVIĆ, Zlata. *O diário de Zlata: a vida de uma menina na guerra*. Tradução de Antônio Machado Soares e Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

Visão do antigo edifício do Parlamento de Sarajevo queimando após ser atingido por um tanque sérvio em 19 de setembro de 1992.



AFP Photo/Michael Evstatiev

Artigo recebido em: 15.01.2017

Artigo aprovado em: 02.07.2017