



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO



QUESTÕES DE LEITURA MULTIMODAL NO ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA: PARALELO ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E
O EXAME NACIONAL DE ENSINO MÉDIO – ENEM

Anna Raphaella de Lima Marengo

DISSERTAÇÃO

Campina Grande, Setembro de 2014.

Anna Raphaella de Lima Marenco

QUESTÕES DE LEITURA MULTIMODAL NO ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA: PARALELO ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E
O EXAME NACIONAL DE ENSINO MÉDIO – ENEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Margarido Costa

CAMPINA GRANDE
2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

M324q	<p>Marengo, Anna Raphaella de Lima. Questões de leitura multimodal no ensino de língua inglesa : paralelo entre o livro didático e o exame nacional de ensino médio - ENEM / Anna Raphaella de Lima Marengo. - Campina Grande, 2014. 105 f. : il. color.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2014.</p> <p>"Orientação: Prof. Dr. Marco Antonio Margarido Costa". Referências.</p> <p>1. Leitura – Língua Inglesa. 2. Multimodalidade. 3. Livros Didáticos de Língua Inglesa (LDLI). 4. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). I. Costa, Marco Antonio Margarido. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 811.111:028(043)</p>
-------	--

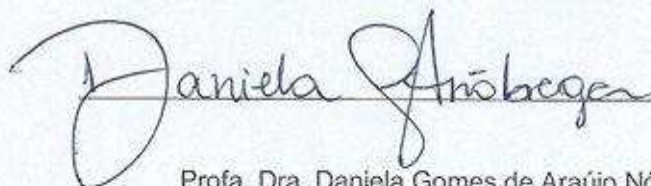
FOLHA DE APROVAÇÃO



Prof. Dr. Marco Antonio Margarido Costa
Orientador – UFCG



Profa. Dra. Denise Lino de Araújo
Examinadora – UFCG



Profa. Dra. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega
Examinadora – UEPB

AGRADECIMENTOS

A Deus, por não me abandonar nas horas de desespero e sempre apresentar soluções nas situações mais adversas possíveis. E com sua misericórdia inesgotável, como o pai da Parábola do Filho Pródigo, Ele sempre me recebeu e me deu todas as ferramentas para me tornar resiliente e cumprir com meu papel nessa vida.

A minha mãe, Ivonete de Lima Sousa, pelo infinito amor, carinho, atenção, dedicação e apoio incondicional à minha vida, por ser meu exemplo de garra e determinação. Por me ensinar os valores morais que carrego comigo e um dia passarei aos meus filhos.

Ao meu pai, Cruz Ramón Marengo Centeno, por me apoiar nas minhas decisões e me mostrar à importância de ter disciplina para fazer sempre o melhor, com resignação.

A minha irmã, que me mostrou como cativar as pessoas e ser querida por elas.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marco Antonio Margarido Costa, por confiar nas minhas habilidades acadêmicas, por acreditar nas minhas ideias e me dar autonomia para construir conhecimento, e não fazer a mera reprodução dele. Durante minha caminhada ele acumulou várias funções. Ele foi mestre, ao indicar as teorias e ao partilhar seu conhecimento acadêmico. Ele foi pai, ao repreender minhas ações equivocadas. Foi, ainda, amigo, que soube ouvir e compreender quando necessário, além de elogiar e dar força para eu seguir em frente. Mas acima de tudo foi irmão mais velho, isto é, um verdadeiro conselheiro, que sinceramente participou nessa caminhada, às vezes dividindo a carga comigo, sendo não apenas coautor, mas também coadjuvante da história dessa dissertação.

A professora Dra. Denise Lino de Araújo, pela valiosa apreciação do meu trabalho e pelo reconhecimento do valor e da contribuição que esta pesquisa poderia alcançar. Sem as suas palavras precisas e preciosas, eu não teria logrado êxito na minha vida acadêmica, desde a minha graduação até a conclusão do mestrado e a **professora Dra. Josilene Pinheiro Mariz**, por me instigar a buscar conhecer com exaustão, e assim, contribuiu significativamente para que minha pesquisa chegasse ao fim.

Aos meus amigos(as), em especial, a **Lidiane Trajano**, pelos momentos de troca de alegrias, tristezas e conquistas, a **Maria Sallett**, por me ouvir com paciência e sempre estar presente na minha vida, a **Leandro Braga di Salvo**, por me fazer rir, quando a vontade era de chorar, por me inspirar a escrever e por me ajudar na revisão final do texto.

A UFCG e ao POSLE-UFCG, por me receber e me ajudar a trilhar meu caminho profissional.

“De acordo com a perspectiva multimodal, não é possível ler textos de maneira eficiente considerando somente a linguagem escrita, pois esta consiste apenas em um elemento representativo que coexiste com uma série de outros, como a diagramação da página (layout), o formato e a cor (ou cores) das letras, o uso de imagens e todo tipo de informação advinda de quaisquer modos semióticos que estão presentes no texto”.

Cristiane Ribeiro Gomes Bou Maroun

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – quantidade de questões com função multimodal de acordo com as categorias estabelecidas.....	53
Tabela 2 – percentual de questões de leitura multimodal de acordo com as categorias estabelecidas no Livro 1.....	96
Tabela 3 – percentual de questões de leitura multimodal de acordo com as categorias estabelecidas no Livro 2.....	97
Tabela 4 – percentual de questões de leitura multimodal de acordo com as categorias estabelecidas no ENEM (2010-2013).....	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Representação do desenvolvimento da Competência de Leitura Multimodal.....	36
Gráfico 2 – Representação do mecanismo de imposição do Governo Federal.....	44
Gráfico 3 – Quantidade de questões de leitura multimodal no ENEM.....	50
Gráfico 4 – Quantidade de questões de leitura multimodal no Livro 1.....	51
Gráfico 5 – Quantidade de questões de leitura multimodal no Livro 2.....	52

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As dimensões do espaço visual.....	17
Figura 2 – Tabela de alguns elementos de desenho.....	19
Figura 3 – <i>On Stage</i> . Unidade 2, p. 24.....	49
Figura 4 – ENEM 2010 – Versão 1.....	55
Figura 5 – ENEM 2010 – Versão 2.....	57
Figura 6 – ENEM 2010 – Versão 1.....	59
Figura 7 – ENEM 2011.....	60
Figura 8 – ENEM 2011.....	61
Figura 9 – ENEM 2012.....	62
Figura 10 – ENEM 2013.....	63
Figura 11 – English in a globaliz/sed world. v. 3, p. 96.....	65
Figura 12 – English in a globaliz/sed world. v. 3, p. 125.....	66
Figura 13 – English in a globaliz/sed world. v. 3, p. 141.....	68
Figura 14 – English in a globaliz/sed world. v. 3, p. 29.....	69
Figura 15 – English in a globaliz/sed world. v. 3, p. 30.....	70
Figura 16 – English in a globaliz/sed world. v. 3, p. 41.....	72
Figura 17 – English in a globaliz/sed world. v. 3, p. 47.....	73
Figura 18 – English in a globaliz/sed world. v. 3, p. 56.....	74
Figura 19 – English in a globaliz/sed world. v. 3, p.57.....	74
Figura 20 – English in a globaliz/sed world. v. 3, p. 29.....	76
Figura 21 – English in a globaliz/sed world. v. 3, p. 94.....	77
Figura 22 – <i>On Stage</i> . CYE 1, p. 50.....	79
Figura 23 – <i>On Stage</i> . CYE 1, p. 51.....	80
Figura 24 – <i>On Stage</i> . Unidade 5, p. 68.....	81
Figura 25 – <i>On Stage</i> . Unidade 5, p. 69.....	82
Figura 26 – <i>On Stage</i> . Unidade 10, p. 152.....	83
Figura 27 – <i>On Stage</i> . Unidade 11, p. 160.....	84
Figura 28 – <i>On Stage</i> . CYE 4, p. 186.....	85
Figura 29 – <i>On Stage</i> . CYE 4, p. 187.....	86
Figura 30 – <i>On Stage</i> . Unidade 1, p. 21.....	88
Figura 31 – <i>On Stage</i> . Unidade 2, p. 35.....	89

Figura 32 – On Stage. Unidade 10, p. 146.....	90
Figura 33 – On Stage. Unidade 10, p. 150.....	92
Figura 34 – On Stage. Unidade 11, p. 159.....	94

LISTA DE SIGLAS

BNI – Banco Nacional de Itens
 ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
 FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
 IES – Instituição de Educação Superior
 INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
 LEM – Língua Estrangeira Moderna
 MEC – Ministério da Educação
 OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
 PC – *Personal Computer*
 PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
 PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
 PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
 ProInfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional
 TRI – Teoria de Resposta ao Item
 EM – Ensino Médio
 LD – Livro didático
 LDLI – Livro Didático de Língua Inglesa
 LI – Língua Inglesa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Capítulo 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
1.1 Multimodalidade no contexto de ensino de Língua Inglesa	14
1.1.1 Conceitos e perspectivas.....	14
1.1.2 Um caminho para o multiletramento a partir da multimodalidade.....	16
1.1.3 A multimodalidade nos documentos de orientação: LD e ENEM.....	21
1.2 A leitura multimodal no Ensino de Língua Inglesa	26
1.2.1 Leitura como competência multimodal.....	26
1.2.2 A leitura multimodal.....	29
Capítulo 2 – METODOLOGIA	38
2.1 Natureza da pesquisa.....	38
2.2 Método de pesquisa.....	39
2.3 Procedimentos de coleta dos dados.....	41
2.4 Procedimentos de análise dos dados.....	42
2.4.1 Questões de pesquisa.....	42
2.5. <i>Corpus</i>	43
2.5.1 Explicação sobre os LDLI.....	43
2.5.1.1 Contexto dos LDLI.....	43
2.5.1.2 Descrição do Livro 1.....	44
2.5.1.3 Descrição do Livro 2.....	45
2.5.2 Questões de LI do ENEM.....	46
2.5.2.1 O contexto.....	46
2.5.2.2 Descrição das questões de LI do ENEM.....	47
2.6 Categorização dos dados.....	48
Capítulo 3 – ANÁLISE DOS DADOS	54
3.1 Harmonia na exploração dos modos no ENEM.....	54
3.2 Desarmônia na exploração dos modos no ENEM.....	58
3.3 Harmonia na exploração dos modos no Livro 1.....	64
3.4 Desarmônia na exploração dos modos no Livro 1.....	69
3.5 Harmonia na exploração dos modos no Livro 2.....	78
3.6 Desarmônia na exploração dos modos no Livro 2.....	87
Capítulo 4 – DISCUSSÃO DOS DADOS	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES	106

RESUMO

Este trabalho se configura como uma pesquisa documental de cunho descritivo-interpretativo, com análise qualitativa, realizada com dois livros didáticos de Língua Inglesa (LDLI) para o 3º ano do Ensino Médio, adotados em escolas da rede estadual da Paraíba nos anos de 2009 a 2014 e 20 questões de Língua Inglesa do ENEM (2010, 2011, 2012 e 2013). Com o intuito de estabelecer um paralelo entre esses objetos, visando o surgimento de parâmetros para o tratamento de questões de leitura multimodal, tentamos responder ao seguinte questionamento que rege a pesquisa: que relação há entre as atividades de leitura multimodal contidas em dois LDLI e as questões de Língua Inglesa propostas no ENEM (2010 a 2013)? O *corpus* é composto por 38 questões de leitura multimodal (7 para o ENEM, 6 para o livro *English in a globaliz/sed world* – v. 3 e 25 para o livro *On stage* – v.3), cuja análise se apoia nas concepções de multimodalidade (Cf. KRESS E VAN LEEWEEN, 1996; KRESS (2000, 2007, 2010); DIONÍSIO, 2005) e de leitura (Cf. LUKE E FREEBODY, 1997; KRESS, 2007). A análise nos permitiu constatar que a multimodalidade ainda não é considerada importante para a compreensão de textos em Língua Inglesa. Portanto, o foco das questões de leitura está voltado apenas para o modo escrito e não na junção dos diversos modos semióticos presentes nas questões. Os resultados nos levaram a considerar que a leitura de textos multimodais, é ainda recente no processo de ensino-aprendizagem e, talvez, não seja considerada como critério para a avaliação de coleções pelo PNLD. Acreditamos que seja papel da escola, dos materiais didáticos e de exames nacionais, que aferem índices educacionais no Brasil, atentarem para o valor da multimodalidade como aspecto constituinte dos textos, e, portanto, relevante para o processo de compreensão leitora.

Palavras-chave: Multimodalidade. Questões de leitura de LI. LDLI. ENEM.

ABSTRACT

This work is a document research of descriptive and interpretive nature, with qualitative analysis, which evaluated two English textbooks for Brazilians that are in the 3rd year of high school, adopted in schools of the State of Paraíba in the years 2009 to 2014, and 20 questions, which evaluate the reading proficiency in English of Brazilian students known as national exam of high school level – ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) for the following years: 2010, 2011, 2012 and 2013. In order to draw a parallel between these objects, to aim the emergence of parameters for the treatment of multimodal reading questions, we try to answer the following question that guides the research: what is the relationship between the multimodal reading activities contained in two English textbooks and the English reading questions proposed in ENEM (2010-2013)? The corpus is composed of 38 multimodal reading questions (7 for ENEM, 6 for the book named *English in a globalized world* – v. 3, 25 for the book named *On stage* – v.3), whose analysis is based on the concepts of multimodality (Cf. KRESS AND VAN LEEWEEN, 1996; KRESS (2000, 2007, 2010); DIONÍSIO, 2005) and reading (Cf. LUKE AND FREEBODY, 1997; KRESS, 2007). The analysis allowed us to take into account that multimodality is not considered important to the understanding of texts written in English. Therefore, the focus of the reading questions just falls on the writing mode and not to the junction of the various modes present in the texts. The results led us to consider that reading multimodal texts is still new in the teaching-learning process and, perhaps, it is not considered as a criterion for the collections evaluated by PNLD. We believe, therefore, that it is the role of the school, of schoolbooks and of national exams, that assess educational indices in Brazil, pay attention to the value of multimodality as a constituent aspect of the texts, and, then, relevant to the process of reading comprehension.

Keywords: Multimodality. English reading questions. English Textbooks. ENEM.

INTRODUÇÃO

O ensino e a educação, de uma forma geral, vêm passando por diversas transformações, não apenas em relação aos papéis que desempenham os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tais como coordenadores, supervisores, diretores, entre outros, mas também em relação à própria dinâmica que há em sala de aula, antes centralizada na figura do professor como detentor de saberes. A chegada ao século XXI impulsionou a formação de uma nova configuração, que consiste na descentralização do saber, percebida principalmente a partir do uso das novas tecnologias em sala de aula, tais como computadores de mão, quadros digitais, entre outros. É comum o aluno possuir uma bagagem de conhecimento vasto, muitas vezes aprendido fora da escola, a partir de jogos, filmes, etc.

O ensino de língua materna e estrangeira é um exemplo disso. Dada esta configuração, vivenciamos, hoje, uma grande facilidade na produção de textos orais e escritos. Voltando-nos para a realidade escolar, podemos dizer que a produção oral e escrita ultrapassa os muros da escola e passa a fazer parte, com maior frequência, das sociedades através das redes sociais, tanto no ambiente social, a exemplo de um panfleto, uma palestra, quanto no ambiente virtual, a exemplo de uma vídeo-aula ou uma história em quadrinhos. Em qualquer que seja o ambiente, portanto, esses textos ganham vida e necessitam de uma atenção especial. Frequentemente, qualquer usuário da língua em redes sociais ou não, torna-se produtor e leitor assíduo.

Verificada a descentralização do saber e um aumento significativo das produções, entendemos que, no que concerne ao ensino de línguas, a leitura tornou-se uma habilidade imprescindível. Não somente a leitura vista como a decodificação de códigos linguísticos, mas a leitura posta em um sentido mais amplo, a qual decidimos chamar de leitura multimodal, uma vez que a todo o momento somos expostos a uma variedade de textos¹, organizados em diversos modos de significação que precisamos ler e compreender. Um *billboard*, um anúncio publicitário, etc., por exemplo, dificilmente são feitos apenas com a linguagem escrita, a junção de vários modos de sentido é recorrente, por ser mais atrativa ao leitor.

Pensando nisso, nos indagamos se, atualmente, o ensino de línguas no nível médio, especificamente Língua Inglesa, incorporou ao ensino de leitura à concepção da multimodalidade? E em que medida a adoção de tal perspectiva teórica colabora para uma aprendizagem eficaz de tal idioma? Em busca de responder tais inquietações, nesta

¹ Utilizamos frequentemente a palavra texto, pois a teoria fonte assim o faz. No entanto não desconsideramos a teoria dos gêneros textuais, que foi consolidada ao mesmo tempo em que a multimodalidade estava em pleno desenvolvimento.

dissertação, visamos investigar a presença da multimodalidade em três documentos distintos, porém que fazem parte do universo do ensino regular e médio brasileiro, a saber: as questões de Língua Inglesa presentes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em dois Livros Didáticos de Língua Inglesa (doravante LDLI) referentes ao 3º ano do Ensino Médio (EM) utilizados no Estado da Paraíba, nos mesmos anos - 2010 a 2013 - da aplicação do exame.

Entendemos que há uma relação direta entre esses objetos, considerando-se que a entrega de LDLI foi posta em prática pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2012, dois anos após a inserção de questões de Línguas Estrangeiras Modernas (Inglês e Espanhol) na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Assim, o governo que avalia é o mesmo que promove políticas para a melhoria do ensino público, a oferta de LDLI retrata esse posicionamento. Podemos dizer ainda que tanto o ENEM quanto os LDLI supostamente seguem às orientações estabelecidas pelos documentos oficiais, produzidos e divulgados pelo Governo Federal, a exemplo das OCEM (BRASIL, 2006).

Além disso, podemos afirmar que os documentos citados se relacionam, uma vez que o ENEM, da forma que é concebido hoje, sendo não apenas o único exame para aferir a qualidade do Ensino Médio brasileiro, mas também elemento decisivo para a entrada dos alunos no Nível Superior que concluem o Ensino Básico, acaba por impor seus modos avaliativos, causando o que se chama de efeito retroativo no EM. Portanto, conforme Lino de Araújo (2010) há a “constatação de que a avaliação exerce influência sobre o ensino, sobretudo quando se trata de avaliação externa e seletiva de um grande contingente de candidatos” (p. 112). Tal influência faz com que uma quantidade imensa de materiais didáticos seja produzida de modo a contemplar as exigências do Exame. Embora os dois LDLI utilizados na nossa pesquisa tenham sido lançados em 2009 e 2010, um, antes, e o outro no mesmo ano da primeira edição do ENEM com questões de Línguas Estrangeiras, a matriz de referência do Exame (2009) já apontava que, no ano seguinte, estas questões seriam implantadas.

Assim, a pergunta que norteia esta pesquisa é a seguinte: que relação há entre as atividades de leitura multimodal contidas em dois LDLI e as questões de Língua Inglesa propostas no ENEM de 2010 a 2013?

Para responder a tal questionamento, apresentamos o seguinte objetivo geral de pesquisa: examinar o tratamento da leitura multimodal nos LDLI - ofertados para as turmas de 3º ano do Ensino Médio (EM): pelo Governo do Estado da Paraíba nos anos de 2009 a 2011 e pelo MEC nos anos de 2012 a 2014 - e no ENEM nos anos de 2010 a 2013. Dito isso, podemos dizer que delimitamos nossos objetos de estudo a partir da união da teoria de leitura e da teoria de multimodalidade.

Para chegarmos a esse objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos: (1) identificar se as questões de leitura exploram a multimodalidade em textos de Língua Inglesa (LI) presentes em dois livros didáticos do Ensino Médio e no ENEM; (2) analisar as questões de leitura multimodal de Língua Inglesa presentes no ENEM dos anos de 2010 a 2013 e nos LDLI; (3) Estabelecer um paralelo entre as questões de leitura multimodal propostas no ENEM e as da mesma natureza nos LDLI.

É necessário explicitar que o ENEM, nos moldes que conhecemos hoje, foi lançado no ano de 2009 e ficou conhecido como novo ENEM. Já a prova com questões de língua estrangeira, é ainda mais recente, tendo sido lançada na edição 2010. Entendemos, pois, que o Exame, tomado como forma única de avaliação do aluno que conclui o EM, e especificamente as questões de LI, merece(m) ser estudado(as) e categorizado(as).

O conhecimento de tais categorias juntamente com a análise das questões da mesma natureza presentes nos dois livros didáticos, utilizados no mesmo período de realização desse exame, visa nortear o saber-fazer em sala de aula, proporcionando um tratamento didático mais específico para a leitura multimodal, já que tal habilidade é colocada como essencial para a resolução de questões no processo seletivo focalizado, isto é, como uma arquivcompetência:

Todas as situações de avaliação estruturam-se de modo a verificar se o aluno é capaz de ler e interpretar textos em linguagem verbal e visual (fotos, mapas, pinturas, gráficos, entre outros) e enunciados. (BRASIL, 2005, p. 59).

Para realizar a análise deste trabalho, utilizaremos as teorias de leitura, a partir da contribuição de Luke e Freebody (1997) e Kress (2007a) e de multimodalidade proposta por Kress (2000, 2007b, 2010). Acreditamos que analisar esses documentos sob a perspectiva da multimodalidade é relevante, uma vez que os estudos dentro dessa área, apesar de terem aumentado, notadamente, ainda são pouco difundidos.

Dentre os mais conhecidos temos, por exemplo: Pinto (2008), que realizou uma pesquisa-ação numa turma do 9º ano, como foco na leitura multimodal; Silva (s/d), cuja proposta foi refletir sobre o uso de recursos multimodais em sala de aula de Língua Inglesa; Teixeira (s/d), propõe examinar o uso de imagens, gráficos e textos em três unidades de um LDLI para o Ensino Fundamental, buscando identificar qual era o grau de interação entre essas modalidades; Marengo (2010), que tratou da multimodalidade presente nas questões de produção textual em duas coleções de Livros Didáticos de Português para o Ensino Fundamental; entre outros.

Sendo assim, esse aporte teórico coloca-se como relevante para abarcar as especificidades desses documentos, que apresentam tanto textos em linguagem verbal quanto outros em linguagem não verbal. Cada texto que apresente essas linguagens,

portanto, exige uma leitura diferenciada, isto é, multimodal. Desse modo, a multimodalidade aparece como um novo olhar capaz de abarcar as especificidades das questões de leitura de Língua Inglesa no ENEM e nos LDLI.

A leitura de textos multimodais em qualquer área é uma habilidade que faz parte da realidade de todos os falantes de qualquer idioma. Voltando-nos para o ensino do inglês, percebemos que a leitura multimodal torna-se um meio eficaz de aprendizagem para o alunado do ensino regular, uma vez que este é exposto com grande constância à leitura de textos e à gramática do idioma.

O uso dos recursos tecnológicos em sala de aula tornou o foco na compreensão leitora ainda maior, no entanto, o Livro Didático (LD) continua sendo o meio mais utilizado de propagação da leitura de textos na escola. Urge, então, a necessidade de fazer que o conhecimento acerca da multimodalidade para o ensino das diversas disciplinas se faça presente e útil. Não basta que o material de uso didático contemple este conhecimento, é preciso que os profissionais da área estejam preparados para a sua utilização adequada, pensando em formas de uso efetivo em contexto de sala de aula. Para o ensino de línguas ou não, é necessário ajustar esse conhecimento para a realidade escolar, isto é, de maneira didática.

Direcionamos nosso olhar, pois, para o material didático distribuído gratuitamente na rede pública do estado da Paraíba, a partir das questões propostas para a compreensão leitora e para o ENEM, a partir das questões inseridas na área de Linguagens, códigos e suas Tecnologias, ambos para a área de Língua Inglesa, a fim de estabelecer parâmetros quanto ao uso da multimodalidade na perspectiva da leitura de textos.

Esta dissertação divide-se em quatro partes. A presente Introdução, que delimita os objetivos de pesquisa e delineia como nossa investigação se encaixa nos estudos de Multimodalidade e Leitura de textos. No primeiro capítulo, apontamos conceitos norteadores para a análise de dados, que se pauta em dois eixos teóricos principais: Multimodalidade e Leitura. Em seguida, apresentamos o capítulo da Metodologia, que está voltado para a descrição do nosso objeto de estudo, especificando os princípios metodológicos utilizados. No capítulo seguinte, fazemos a nossa análise de dados, que conta com gráficos e imagens, proporcionando uma análise qualitativa com a presença de dados quantitativos. E, após, fazemos uma discussão dos dados obtidos na análise, visando uma apreciação mais específica. Por fim, apresentamos nossas considerações finais com base na análise e na discussão levantada.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Multimodalidade no contexto de ensino de Língua Inglesa

A nossa pesquisa se apoia em dois aportes teóricos que nos fornecem o suporte necessário para as análises que propomos. Portanto, esta seção divide-se em dois eixos teóricos principais: Multimodalidade e Leitura, que serão explicitados a seguir.

1.1.1 Conceitos e perspectivas

O lançamento da obra *Reading Images: The Grammar of Visual Design* dos autores Kress e Van Leeuwen (1996) foi, sem dúvida, um marco para os estudos sobre multimodalidade. Nessa obra, houve uma sistematização da abordagem da linguagem visual, tomando como base vários exemplos de textos. No entanto, é importante frisar que esses autores adotaram como base a cultura ocidental.

Eles, então, se colocam como sucessores da teoria da semiótica social de representação, que nasceu na Austrália, como afirmam: “Nós vemos nosso trabalho como parte da ‘semiótica social’ (...) Nosso livro é sobre sinais, ou, como nós poderíamos melhor colocar, sobre fazer-sentido (nesse e nos demais casos, a tradução é nossa)²” (KRESS E VAN LEEUWEN, op. cit., p. 5).

Nessa perspectiva, hoje podemos falar em Semiótica Social da Multimodalidade, um ramo que contempla o interesse sobre os diversos modos de sentido. São representantes dela, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo Van Leeuwen, entre outros. Como dissecar cada modo de representação (com a categorização da estrutura e função) tem sido uma tarefa árdua. Os estudos sobre multimodalidade ainda não estão completamente consolidados, uma vez que a compreensão de cada modo de representação tornou-se um trabalho com grandes dimensões nos estudos linguísticos.

Adotamos, assim, a multimodalidade como aporte teórico para analisar nossos dados. Para isso, consideramos, de acordo com Kress (2000), a existência de três premissas.

A primeira delas revela que “todos os textos são multimodais” (p.187). Essa premissa faz com que qualquer tipo de texto, verbal ou não, seja considerado multimodal. Sendo assim, qualquer texto pode ser analisado sob o enfoque multimodal, isto é, até uma produção puramente verbal, a exemplo de uma bula de remédio. Podemos afirmar que a

² *We see our work as part of ‘social semiotics’ (...) Our book is about signs, or, as we would rather put it, about sign-making.*

forma como esse texto foi disposto, com diagramação própria, destaque de seções, com palavras em negrito, tudo isso torna esse gênero multimodal, ou seja, com a presença de vários modos de significação (KRESS, 2000, p. 187-188).

A segunda premissa determina que, apesar de todos os textos serem multimodais, alguns desses textos possuem um modo predominante. Dessa maneira, um modo pode ter sua função destacada em relação a outros num mesmo texto, porém isto não desfavorece os demais, sendo esses também passíveis de análise. A entrevista, por exemplo, é um gênero predominantemente verbal, mas podem aparecer imagens, gráficos, entre outros, que podem ter função de complementar alguma informação presente na entrevista ou que podem ter função própria. Ao se voltar para esse tipo de texto, o analista pode escolher privilegiar o modo que atenda aos objetivos pré-determinados para a sua pesquisa.

Considerar as duas primeiras premissas nos leva à terceira: todos os sistemas de comunicação e representação são multimodais. Se todos os textos são multimodais, significa que a forma como foram estruturados também é multimodal. Num texto verbal escrito³, podemos afirmar que a divisão de um texto em tópicos, a subordinação de itens, a cor da fonte e até mesmo o espaço presente tem funções próprias e significativas. No texto verbal oral acontece o mesmo, a gesticulação e a expressão corporal são elementos com funções próprias dentro de um sistema de comunicação e representação.

Da segunda premissa, depreendemos outro ponto importante da teoria multimodal, que são as limitações e potencialidades dos modos semióticos. De acordo com Kress (2000; 2007a), a potencialidade está relacionada com o papel que um determinado modo pode alcançar na comunicação. Já a limitação revela o quão deficiente é o modo para cumprir seu papel na significação. Ora, se consideramos que apesar de todos os textos serem multimodais, alguns deles se sobressaem em termos de compreensão e função, logo, torna-se imprescindível conceber que cada modo semiótico possui sua potencialidade e limitação, em termos de significação. A escolha entre um modo e outro, portanto, diz respeito aos objetivos determinados pelo produtor, considerando que tudo que é produzido, foi ou é pensado para que seja compreendido por outrem.

Ao se pensar que cada modo de representação tem suas características, e, portanto, limitações e potencialidades inerentes, emerge a necessidade de esclarecermos outro conceito explicitado por Kress (2010). Trata-se do conceito de tradução. Para esse autor, os sentidos se movem com frequência, às vezes de um gênero para outro gênero, de uma cultura para outra, de um modo para outro, ou até mesmo permanecendo o modo, e mudando o gênero, a esse movimento de sentidos o autor nomeou de tradução (op. cit., 2010, p. 124).

³ Frequentemente utilizamos as expressões texto verbal e texto escrito como formas sinônimas.

A tradução divide-se em dois conceitos, quais sejam a *transdução* e a *transformação*. O primeiro diz respeito ao movimento de sentido de um objeto que vai de um modo a outro modo, ou seja, um livro (escrito) para um filme (visual), por exemplo. Já o último está relacionado ao movimento de sentido realizado sem se alterar o modo semiótico, isto é, numa tradução de um romance do português para o inglês, por exemplo, e vice-versa, o modo escrito permanece, mas os sentidos são construídos em diferentes linguagens.

Todos esses conceitos são importantes para se realizar uma análise multimodal. Adotando que todos os textos são multimodais, resta-nos identificar quais questões presentes no nosso objeto de estudo envolve a leitura multimodal, a partir dos conceitos-chave aqui explanados. Essa postura guiará a apreciação dos dados que compõem o nosso *corpus*.

1.1.2 Um caminho para o multiletramento a partir da multimodalidade

Postos os conceitos basilares para uma abordagem multimodal, passamos à apresentação de uma forma de aproximação desses conceitos para o contexto de ensino de Língua Inglesa, a partir de um projeto de multiletramento. Em relação a isso, Kress (2000), fundamenta que a produção de qualquer natureza, com fins comunicativos, “sempre ocorre em uma multiplicidade de modos” (p.199), e que este é o primeiro passo a ser considerado em um projeto de multiletramento⁴. Além disso, que a gramática de qualquer que seja o modo, deve considerar três demandas comunicacionais:

Comunicar sobre os eventos e os estados das coisas no mundo; comunicar sobre as relações sociais dos participantes em uma interação comunicacional; e ter a capacidade de formar entidades coerentes internamente – mensagens. (KRESS, 2000, p. 200).⁵

Kress (*op. cit.*) afirma que, numa abordagem multimodal com vistas à implantação de um projeto de multiletramento, deve-se considerar o funcionamento próprio da imagem, com os elementos descritos na Gramática do *design* visual (1996), como o dado (esquerda – superior – inferior) e o novo (direita – superior – inferior), ideal (em cima), real (em baixo), centro e margem, como observamos a seguir:

⁴ *In fact, textual objects – spoken, signed, written, drawn – always occur in a multiplicity of modes; and it’s realization has to be given full recognition in a project of Multiliteracies.*

⁵ *To communicate about events and states of affairs in the world; to communicate about the social relations of the participants in a communicational interaction; and to have the ability to form internally coherent entities – messages.*

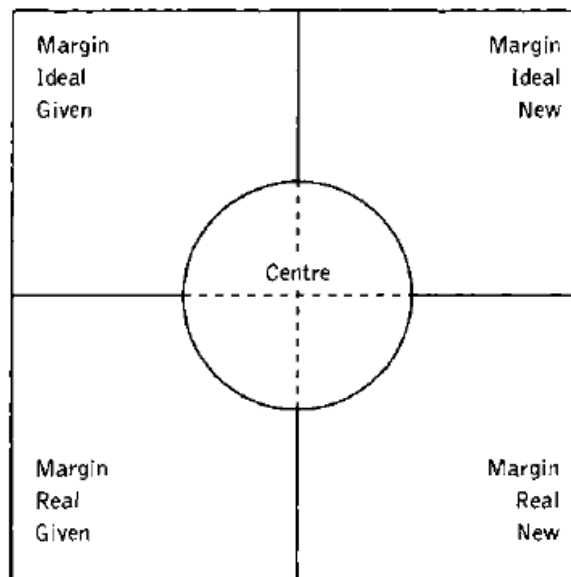


Figura 1: As dimensões do espaço visual (KRESS E VAN LEEUWEEN, 2006, p. 214).

Cabe lembrar aqui, que essas dimensões descritas pelos os autores são baseados na maneira ocidental de ler, escrever e ver, num texto multimodal apresentado na língua chinesa, por exemplo, esses elementos já não seriam percebidos. Destarte, Kress e Van Leeuwen (1996) foram pioneiros no tratamento da leitura de imagens, sendo necessária hoje, uma atenção especial para a descrição e a categorização da linguagem visual que esses autores propuseram, de forma didática. Por isso, para desenvolver qualquer que seja o projeto de multiletramento, essa teoria não pode ser ignorada.

Cope e Kalantzis (2000) se coadunam com os autores supracitados, uma vez que admitem que uma pedagogia do multiletramento deve focalizar nos variados modos de representação que vão além da linguagem verbal. E esses modos diferem em relação à cultura e ao contexto em que estão inseridos, e possuem efeitos cognitivos, culturais, e sociais específicos.

Pensando na execução desse projeto de multiletramento, esses autores afirmam que o compromisso do profissional da educação com essa pedagogia envolve o entendimento de três aspectos da existência do ser humano, a vida no trabalho, a vida pública e a vida pessoal. Em relação ao primeiro aspecto, é papel do professor desenvolver as habilidades necessárias para o acesso das novas formas de trabalho pelo alunado através das novas linguagens desse evento comunicativo, tendo em vista que “os alunos também precisam desenvolver a capacidade de falar, de negociar, e de ser capaz de engajar criticamente com as condições de suas vidas de trabalho⁶” (COPE E KALANTZIS, 2000, p.13).

⁶ *Students need also to develop the capacity to speak up, to negotiate, and to engage critically with the conditions of their working lives.*

Quanto ao segundo aspecto, a ideia é que se rompam as barreiras das diferenças sociais, e que nada seja excluído da realidade. No ambiente escolar, esse posicionamento faz com que as habilidades cognitivas sejam mais fortemente desenvolvidas, pois os alunos terão a oportunidade de refletir criticamente sobre os sistemas complexos e suas interações. Em relação ao terceiro aspecto, é possível verificar o papel de cada um diante do mundo global, no qual o privado está cada vez mais público. O desafio da escola seria promover o protagonismo pessoal nesse mundo cada vez mais globalizado.

A escola, então, tem um papel determinante na vida dos alunos, uma vez que ela não só regula os conteúdos disciplinares, mas também desenvolve habilidades que serão utilizadas fora da sala de aula, nos três aspectos da vida descritos acima. Nas palavras dos autores, “o papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia do pluralismo que disponibiliza o acesso sem as pessoas terem de apagar ou deixar para trás as diferentes subjetividades.”⁷ (p. 18).

Para se avançar nesse projeto de multiletramento, segundo Cope e Kalantzis (2000), devemos ter em mente o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado nas escolas. Para entender qual o objetivo de ensino da pedagogia do multiletramento, os autores lançam a ideia de “desenhos de sentido”⁸ (p. 19) para a compreensão do que deve ser ensinado, que são divididos em *desenhos disponíveis*, *desenhos* e *redesenho*⁹.

Os desenhos disponíveis são os próprios gêneros textuais, que possuem estruturas composicionais relativamente estáveis, e por isso, geralmente, são apresentados no ambiente escolar. Já os desenhos configuram-se como novas produções baseadas nos desenhos disponíveis, isto é, o gênero é o mesmo, porém cada produtor imprime sua personalidade, que foi construída ao longo das suas relações interpessoais. Nas palavras dos autores, “desenho sempre envolve a transformação de Desenhos Disponíveis; sempre envolve fazer um novo uso de materiais velhos.”¹⁰ (COPE E KALANTZIS, 2000, p. 22). Por fim, o redesenho se dá através do uso de recursos que são produzidos e transformados através do processo de desenho, ou seja, novas formas surgem a partir da criatividade do produtor e não é uma mera reprodução de algo já existente. Portanto, configura-se como um redesenho a produção e a transformação de recursos para a formação de um novo desenho ou gênero.

Essas noções se relacionam para mostrar qual o papel da escola para promover o protagonismo pessoal, ou seja, para a formação de leitores e produtores de textos críticos, e

⁷ *The role of pedagogy is to develop an epistemology of pluralism that provides access without people having to erase or leave behind different subjectivities.*

⁸ *Designs of meaning.*

⁹ *Available Designs, Designing, The Redesigned.*

¹⁰ *Designing always involves the transformation of Available Designs; it always involves making new use of old materials.*

conscientes de seu papel na sociedade, nesse mundo em que as distâncias sociais e culturais estão cada vez menores. Assim, os conceitos de multimodalidade e multiletramento se unem em prol de uma educação pautada na formação e não meramente na transmissão de conteúdos.

Para demonstrar que as dimensões de sentido ocorrem em qualquer modo de representação, seguindo a perspectiva multimodal, Cope e Kalantzis (2000) propõem uma figura bastante significativa para exemplificar a materialização dos gêneros multimodais, reproduzida abaixo:

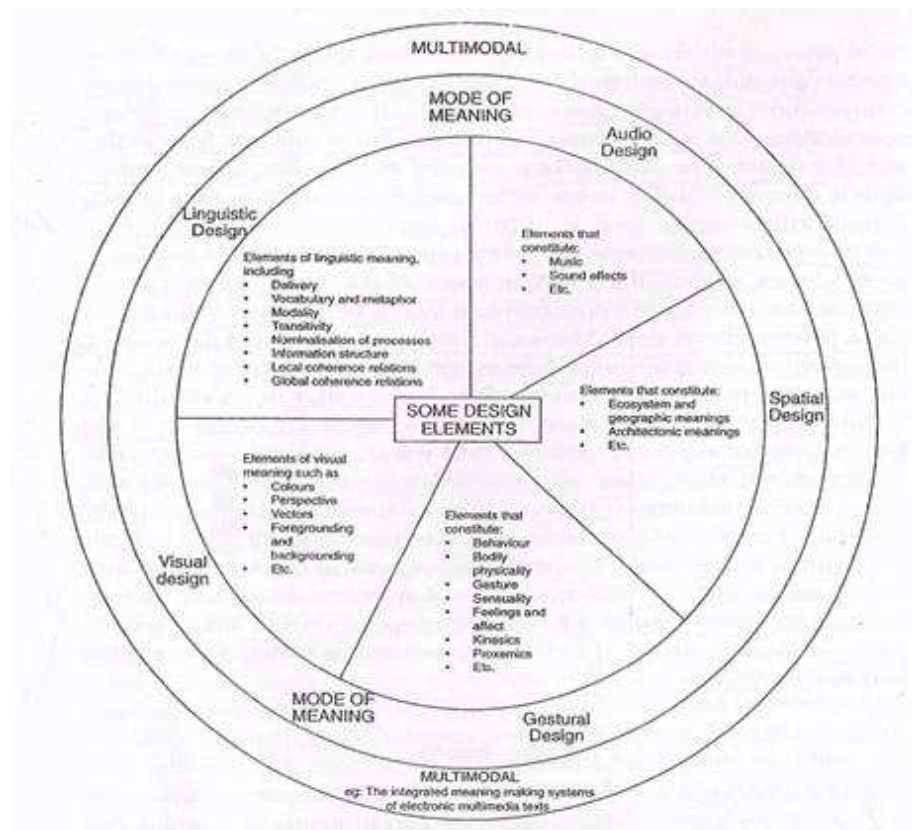


Figura 2: Tabela de alguns elementos de desenho (COPE E KALANTZIS, 2000, p. 26)

Percebemos nessa figura que a multimodalidade envolve todos os modos de sentido, sendo eles: visual, linguístico, auditivo, espacial e gestual. Observando atentamente o desenho visual, vemos elementos já descritos na Gramática do design visual (1996), tais como cores, perspectiva e vetores. Para Cope e Kalantzis (op. cit), a criação de um projeto internacional de multiletramento necessita de uma gramática metalinguística, que descrevesse os sentidos em vários campos, como os demonstrados na figura.

Na impossibilidade da criação de tal gramática, a multimodalidade aparece como uma teoria central capaz de identificar e explicar as diferenças entre textos: "Dos modos de significação, o multimodal é o mais significativo, uma vez que ele relaciona todos os outros

modos em relacionamentos pouco notoriamente dinâmicos” (p. 28)¹¹. E é dentro de tal constatação que os autores, Cope e Kalantzis (2000), trazem dois conceitos-chave: hibridização e intertextualidade, de Fairclough (1992 *apud* Cope e Kalantzis 2000), a fim de corroborar com a análise de textos multimodais. O primeiro diz respeito à livre criação de combinações de modos de sentido, ultrapassando barreiras convencionadas; a intertextualidade, por sua vez, tem a ver com os sentidos que podem ser construídos através da relação de um texto com outro texto. Esses conceitos, juntamente com os desenhos de sentido, também estarão presentes nas nossas análises.

Quanto ao como tornar esse projeto real e útil, Cope e Kalantzis (op. cit) apoiam-se em quatro componentes centrais para a implantação de uma pedagogia do multiletramento: prática situada; instrução pública; construção crítica; prática transformada.

O primeiro componente, a prática situada, revela que a aprendizagem se torna mais eficaz quando são considerados fatores como, conhecimento prévio e experiência do público-alvo, e interesses da comunidade a qual pertencem. Se houver motivação suficiente, a aprendizagem irá fluir rapidamente e a aplicação da avaliação utilizada não será para julgar o aprendiz, mas para dar suporte ao seu aprendizado junto a sua comunidade.

O próximo componente, a instrução pública, está relacionada com o ensino estabilizado no currículo convencionado dentro do projeto de multiletramento. Porém, o ensino deve estar focado na formação crítica e consciente do alunado, ou seja, é função do professor criar atividades que possibilitem ao aluno o desenvolvimento de habilidades e é função do aluno recebê-las e empenhar-se em executá-las. Para isso ocorrer, deve existir uma intenção colaborativa entre professor e aluno.

O aluno, nesse caso, deve conscientemente controlar sua aprendizagem, e saber que faz parte de um projeto, e que esse projeto direciona-se para estabelecer novas aprendizagens, sempre considerando seus próprios interesses e os interesses de sua comunidade, a partir da aprendizagem dos desenhos de sentido, explicitados anteriormente.

O terceiro componente – construção crítica – é caracterizado como o momento de o aluno confrontar o que foi aprendido, interpretando os desenhos de sentidos cristalizados no componente anterior, de maneira sociocultural. Assim, o alunado poderá construir criticamente, isto é, distanciando-se para observar de modo científico tudo que foi aprendido até então. Nesse momento, a avaliação poderá ser mais efetiva, apresentando o objetivo de avaliar todo o processo de ensino realizado.

No quarto e último componente, a prática transformada, faz com que os novos sentidos, isto é, os sentidos que foram redesenhados, possam ser usados em outros contextos e lugares sociais, agora com propósitos diferentes. De acordo com Cope e

¹¹ *Of the modes of meaning, the multimodal is the most significant, as it relates all the others modes in quite remarkably dynamic relationships*

Kalantzis (2000), os redesenhos, portanto, depois de estabilizados passam a ser desenhos e esse processo sempre se renova, formando o que os autores chamaram de pedagogia do multiletramento.

Em relação à implantação de projetos de letramento no Ensino Médio, Kleiman, Ceniceros e Tinoco (2013) afirmam que é preciso evitar que o foco do ensino recaia sobre os conteúdos do currículo e deixar que as práticas sociais tomem um espaço maior. Ainda, as autoras afirmam que é função de qualquer professor expor os alunos a práticas e a eventos de letramento. Nesse sentido, o projeto pode ter alguns gêneros definidos para análise, mas outros poderão surgir durante seu desenrolar, uma vez que esses eventos e essas práticas ultrapassam os muros da escola:

Em todas essas práticas de leitura e escrita, o engajamento social dos participantes visa a uma mudança de estado de coisas. A implicação disso é uma ressignificação conceitual importante: ler e escrever não são práticas circunscritas à esfera escolar. Lemos e escrevemos para agir no (e sobre o) mundo. (KLEIMAN, CENICEROS E TINOCO, 2013, p. 74).

Por fim, podemos dizer que um projeto de multi(letramento) se faz necessário para promover o protagonismo de cada aluno, que vai ser a florado quando a sua bagagem linguístico-experiencial for considerada, bem como os interesses da sua comunidade forem vistos como um ponto de partida para um ensino centrado na prática social e cultural contextualizada.

1.1.3 A multimodalidade nos documentos de orientação: LD e ENEM

Após os lançamentos de parâmetros e orientações curriculares nacionais, tais como: PCNEM (2000), PCN+ (2002) e OCEM (2006), foram estabelecidas diversas dimensões a serem consideradas no ensino das disciplinas vigentes, tais como culturais, sociais, regionais, quanto à avaliação e à listagem de conteúdos, por exemplo. Por ser uma fonte que traz indicações quanto a aspectos teóricos e metodológicos para o funcionamento do ensino-aprendizagem das redes públicas e privadas, conseqüentemente, esses documentos tornam-se um material de consulta indispensável aos produtores de Livros Didáticos.

Aqui fazemos considerações sobre o documento mais recente, pois este já apresenta recomendações quanto ao uso da multimodalidade e do multiletramento no ensino de línguas. As OCEM/LE (2006) indicam cinco objetivos para o ensino de qualquer idioma no Ensino Médio, apontados a seguir:

- (1) retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas;
- (2) reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras;

- (3) discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras;
- (4) introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e
- (5) dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (BRASIL, OCEM/LE, 2006, p. 87).

Voltando-nos para os objetivos pré-determinados da nossa pesquisa, é preciso explicitar o quarto objetivo transcrito acima, que deixa claro o interesse em unir mais de uma teoria em prol do ensino de línguas, tendo em vista que não existe uma única abordagem teórica que contemple o ensino de forma geral. Assim, cada especificidade de cada teoria vai contribuir para a formação de um aprendiz capaz de se engajar na nossa sociedade. A multimodalidade, portanto, já aparece na introdução da OCEM/LE (op. cit.), como umas das teorias imprescindíveis para o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas.

Ainda, o documento aponta a multimodalidade como uma das abordagens relevantes para o trabalho com as atividades de leitura para a efetivação do ensino de uma língua estrangeira para fins comunicativos: “As atividades de leitura (mas não apenas essas) e concepções como letramento, multiletramento, multimodalidade aplicadas ao ensino podem contribuir igualmente.” (p. 92). E, mesmo, reconhecendo essa teoria como importante para a aprendizagem a partir de novas tecnologias e a formação de uma sociedade digitalmente letrada - já que assim como as outras disciplinas, a língua estrangeira tem o papel de desenvolver a cidadania - apresenta um projeto de inclusão de letramento que seguiria três princípios basilares, postos a seguir:

- 1) há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola;
- 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola;
- 3) a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem. (BRASIL, OCEM/LE 2006, 97-98).

A multimodalidade está descrita no segundo princípio e, mais uma vez, a habilidade de leitura é destacada. De fato, desconsiderar que, na escola, circulam textos que envolvem interações entre o verbal e o visual, seria no mínimo ingênuo, pois mesmo que as escolas ainda não estejam equipadas com laboratórios de informática, o próprio LD é um material que suporta essa configuração de textos, e é um dos mais acessíveis ao alunado, principalmente com a implantação do PNLD.

Esse segundo princípio também nos chama a atenção para o fato de que a escola ainda está presa às formas tradicionais de ensino. No entanto, esse projeto de inclusão visa justamente encerrar com esta prática, para sensibilizar tanto professores quanto alunos para

o uso da multimodalidade, não apenas para a leitura, mas também para a produção de textos.

Por fim, o documento dedica uma seção inteira para tratar do letramento, da multimodalidade, do hipertexto e do multiletramento. Em relação à multimodalidade, mais uma vez, é reafirmada sua importância no âmbito escolar, a partir dos usos das novas tecnologias em sala de aula. Além disso, o mesmo deixa claro que não cabe mais pensar a imagem com função apenas ilustrativa:

Essa inter-relação de texto verbal, visual e sonoro problematiza os conceitos tradicionais de que uma imagem serve apenas de paráfrase ou complemento a um texto escrito, sendo, portanto, essencialmente desnecessária para a compreensão do texto escrito. (BRASIL, OCEM/LE 2006, p.105).

Embora não seja o foco da nossa pesquisa, vale salientar que em relação ao modo sonoro, é uma prática comum os livros destinados a língua estrangeira apresentarem CD com atividades de compreensão auditiva, que contém muitas vezes textos autênticos. Isto demonstra um grande avanço, pois cada aluno, por vontade própria, pode manusear e ter autocontrole em sua aprendizagem escolar.

As OCEM/LE (2006), também revelam que os textos considerados multimodais requerem um tipo de leitura diferenciada, na qual o leitor tem a liberdade de selecionar as informações apresentadas, então, a forma de ler um texto torna-se complexa e multifacetada. Ainda, esse documento enfatiza que a exigência desse tipo de leitura acontece com mais frequência na linguagem do computador e da internet, ou seja, o suporte seria a tela do computador, porém reafirmamos que incidem também em textos impressos, cujo suporte é o papel.

Explanado como os documentos de orientação para os materiais didáticos concebem a multimodalidade, passamos agora, para o âmbito das orientações em relação ao ENEM. Para isso, consultamos três documentos, quais sejam: a fundamentação teórica-metodológica do ENEM (2005), O edital do ENEM (2013) e a Matriz de Referência do ENEM (2013). Essa consulta teve o intuito de rastrear se esses documentos consideram a multimodalidade e de que forma dão suporte ao tratamento da mesma no ensino de Língua Inglesa. Objetivamos com isso estabelecer um paralelo entre os LDLI e o ENEM em relação ao que é proposto nos documentos oficiais e ao que é efetivamente posto em ação.

Quanto à fundamentação teórico-metodológica do ENEM (2005), não há um texto específico para a área de Língua Estrangeira, no entanto, sabemos que a Língua Inglesa foi inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias a partir do ano de 2010. Nesse documento, portanto, nas considerações acerca da referida área, existe referência para as diversas linguagens que são expressas por diversos códigos, no entanto, o documento põe a linguagem verbal como a principal delas:

A linguagem é um produto das ações humanas, a síntese das experiências, encontramos-nos mergulhados nas linguagens e seus códigos. Dentro dos esquemas das linguagens, destaca-se a principal delas, a linguagem verbal, a fala e a escrita. (BRASIL, 2005, p. 57).

Ainda assim, o documento, como já apontamos na Introdução (p. 10) desta dissertação, adota a leitura como arquivcompetência, ou seja, uma habilidade essencial para a resolução de todas as questões propostas em todas as áreas do conhecimento requeridas no Exame. Desse modo, a fundamentação teórico-metodológica do ENEM (2005) já sugere a leitura de textos em linguagem visual e apesar de não usar o termo multimodalidade, atenta para a existência de uma gama de textos que nem sempre requerem apenas a leitura de códigos linguísticos, mas vão além, atingindo sentidos diversos:

O exame propõe-se a avaliar e analisar a própria operação de ler, seus modos e tipos que ultrapassam os limites da decifração linguística e adentram em um **campo semiótico amplo**, responsabilizando todos os envolvidos na produção da prova com essa avaliação. (BRASIL, 2005, p. 59, grifos nossos).

Assim como nas OCEM/LE (2006), observamos uma ênfase na habilidade de leitura. Apesar de as Orientações Curriculares fazerem uma ressalva para que não sejam contempladas apenas as atividades de leitura, sabemos da força que o ENEM alcançou, não apenas como exame avaliativo, mas agora, principalmente, como meio de entrada nas universidades e institutos federais. Logo, na prática, as atividades de comunicação oral e a prática escrita acabam por ser minimizadas, sobretudo no último ano do Ensino Médio.

Quanto ao segundo documento, o edital do ENEM (2013), nas suas disposições preliminares determinam que o Exame será aplicado em todas as Unidades da Federação e que seu resultado será utilizado para seis fins distintos, são eles:

- Compor a avaliação de medição da qualidade do Ensino Médio no País.
- Subsidiar a implementação de políticas públicas.
- Criar referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio.
- Desenvolver estudos e indicadores sobre a educação brasileira.
- Estabelecer critérios de acesso do PARTICIPANTE a programas governamentais.
- Constituir parâmetros para a autoavaliação do PARTICIPANTE, com vista à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho. (EDITAL ENEM, 2013, p. 1)

Com isso, fica clara a abrangência do ENEM para o desenvolvimento de parâmetros educacionais, ocupando hoje um papel relevante, não apenas para aqueles estudantes que querem alcançar o nível superior, mas também para aqueles que o fazem com intuito de conseguir certificado de conclusão do EM, sem precisar cursar os três anos regularmente.

Em relação ao primeiro item, transcrito acima, podemos afirmar que a avaliação no ENEM acontece através de aferição de habilidades e competências em questões de múltipla escolha. No caso da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, são nove competências e trinta habilidades. Do total de nove competências, uma é voltada para as línguas estrangeiras.

Segundo a Matriz de Referência do ENEM (2013), na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a Habilidade 1 (H1) que faz parte da primeira Competência – Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida – revela que deve haver uma atenção para as diversas linguagens e seus recursos para fins comunicativos: “H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.” (p. 2).

Entendemos que, tanto a competência quanto a habilidade posta, relacionam-se de modo que fica clara a importância de buscar e compreender as diversas linguagens em prol da comunicação. Mesmo sem utilizar o termo multimodalidade, percebemos uma inclinação para a presença da mesma, pois o uso do termo linguagens, no plural, sinaliza justamente para a existência de diversos modos.

No entanto, na segunda competência específica para as Línguas Estrangeiras Modernas, não há uma indicação voltada para a leitura multimodal, mas sim para uma leitura instrumentalizada do idioma alvo, como verificamos em cada habilidade transcrita abaixo:

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.
 H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.
 H6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.
 H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.
 H8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística. (MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM, 2013, p. 2)

Percebe-se, então, um foco maior na materialização linguística da língua-alvo, com vistas a um reconhecimento sociocultural. O interesse, portanto, recai na habilidade do participante em identificar informações através de pistas linguísticas para a resolução de questões no Exame. Os verbos postos na sua forma infinitiva endossam essa ideia, são eles: associar; utilizar; relacionar e reconhecer, uma vez que visam o encontro a acesso a informações, como propõe a competência transcrita acima.

À guisa de conclusão, podemos dizer que a OCEM/LE (2006) utiliza o termo multimodalidade e já considera essa teoria fundamental para o ensino de línguas estrangeiras, juntamente com o (multi)letramento e o hipertexto.

Já a fundamentação teórica-metodológica do ENEM (2005) e a Matriz de Referência do ENEM (2013) sinalizam para a importância de se pensar em diversas linguagens, atuando em um “campo semiótico amplo”, sem, contudo, utilizar a nomenclatura da teoria de multimodalidade.

É importante frisar que a Matriz de Referência do ENEM, contendo as competências e habilidades exigidas, é a mesma desde o lançamento do novo ENEM em 2009, a cada Exame ela é lançada no site do Inep, apenas mudando o ano. Dito isto, passamos a explanação do nosso segundo suporte teórico que vem confirmar a importância que a leitura multimodal ganhou nos dias atuais, também quanto ao ensino de Língua Inglesa.

1.2 A leitura multimodal no Ensino de Língua Inglesa

Esta seção visa descrever e relatar a abrangência que a leitura multimodal alcançou no cenário mundial para o ensino de língua inglesa, com exemplos do contexto brasileiro. Nessa seção, discorreremos como a leitura passou a ser compreendida como competência e não mais como habilidade. Para isso, apresentamos o conceito de competência de leitura multimodal, explicitado a seguir.

1.2.1 Leitura como competência multimodal

Ler, escrever, falar e ouvir são as habilidades linguísticas requeridas na aprendizagem de um novo idioma. Com o intuito de adquiri-las, vários métodos de ensino foram criados, o Direto, o da Gramática e Tradução, o Áudio-Lingual, o Sugestopedia, o Resposta Física Total, entre outros. Anos depois do *boom* dos métodos de ensino, surgiu o conceito de abordagem comunicativa, que agregou a noção de competência. Dominar as quatro habilidades citadas anteriormente é sinal de desenvolvimento da competência linguística na língua-alvo.

Assim, a escrita e a fala foram as modalidades mais exploradas desde o início dos estudos linguísticos para o ensino de línguas estrangeiras, considerando-se que o desenvolvimento dos diversos métodos de ensino de idiomas visavam, principalmente, o domínio da gramática tradicional e a reprodução acurada de palavras no idioma alvo. Era esse o objetivo primordial no método áudio-lingual, por exemplo.

Dominar esses modos revelava (e ainda revela) o símbolo de *status* social diferenciado. Em relação à leitura, essa modalidade sempre esteve vinculada aos estudos sobre escrita. Na sociedade atual, com o advento das tecnologias em prol da comunicação, muitos linguistas pensaram que a escrita seria subjugada à leitura, tendo em vista que cada vez mais somos expostos a textos, que compreendemos a partir do nosso conhecimento de

mundo, de conhecimentos enciclopédicos e de conhecimentos específicos. Assim, a leitura passou a ser uma ferramenta de uso diário e diversificada, podemos ler um bilhete, um e-mail, um billboard, uma notícia, uma propaganda, uma imagem, um gráfico etc.

Por isso, muitos estudos têm sido realizados em relação à leitura. Para esta pesquisa, a leitura aparece como aporte teórico que, juntamente com a multimodalidade, tem a função de fornecer categorias para as especificidades de nosso objeto de estudo. Entendemos que o livro didático em si é um material genuinamente multimodal, logo, as atividades de leitura também se apresentam de maneira multimodal, assim como as questões do ENEM também podem apresentar essa configuração. Para o entendimento desses objetos, a leitura se torna essencial. A leitura que é requerida para esse entendimento em questão pode ser também multimodal, uma vez que a presença de diversos modos exige uma leitura diferenciada e criteriosa.

De acordo com Luke e Freebody (1997), a leitura é sempre motivada e permeada com o posicionamento do leitor. Vejamos a seguir:

“Alguém nunca apenas (genericamente) lê. Leitores sempre leem alguma coisa, uma representação textual, e os leitores sempre assumem um ponto de vista epistemológico, uma postura, e a relação dos valores e das ideologias, dos discursos e das visões de mundo no texto.” (LUKE e FREEBODY, 1997, p. 195)¹².

Assim, o ensino de leitura deve privilegiar o florescimento de senso crítico por parte do alunado, para que a leitura vá além da decodificação de signos linguísticos, pois o engajamento individual está sempre presente na leitura de textos.

Desse modo, Luke e Freebody (op. cit.) estabelecem quatro proposições que explicam a leitura como uma epistemologia social (p. 193-194). Na primeira delas, há a afirmação de que “a leitura e a escrita são atividades sociais”¹³. A produção de um texto, oral ou escrito, sempre pressupõe um leitor e um interlocutor, nesse caso, o escritor e o locutor nunca estão ausentes dos seus textos, pois eles deixam marcas da sua própria identidade naquilo que falam ou escrevem. O leitor e o escritor, para o texto verbal escrito; o locutor e o interlocutor, para o texto verbal oral, portanto, ocupam posições definidas social e historicamente, e essas posições sempre aparecem nas suas produções.

A proposição seguinte revela que “todos os textos são motivados – não há posição neutra a partir da qual um texto pode ser lido ou escrito”¹⁴. Toda produção é carregada de sentidos e esses sentidos se constroem de diversas maneiras, através de discursos, por exemplo, que são produzidos e reproduzidos, ganhando novas significações, dependendo do contexto, dos leitores e da época de produção.

¹² *One never just (generically) reads. Readers always take up an epistemological standpoint, stance, and relationship to the values and ideologies, discourses and world views in the text.*

¹³ *Reading and writing are social activities.*

¹⁴ *All texts are motivated – there is no neutral position from which a text can be read or written.*

A terceira proposição estabelece que a aprendizagem está relacionada ao que consideramos apropriado em relação à leitura e à escrita, isto é, há uma relativa disparidade entre o que aprendemos na escola, e o que encontramos fora dela. O ensino de língua está relacionado claramente a uma questão política, pois se estabeleceu que deveríamos aprender as formas e modelos oficiais. Por exemplo, as variedades da língua manifestadas livremente na sociedade, principalmente no modo oral, são dificilmente observadas em contexto de sala de aula, apesar de serem um exemplo claro da dinamicidade da língua.

A quarta e última proposição afirma que: “institucionalmente repertórios construídos de propósito dos ‘eus’ são representados para nós tanto explicitamente quanto não explicitamente em todos os textos que nós lemos e escrevemos”¹⁵. Dessa forma, os textos são produtos de interesses culturais e políticos, que são privilegiados no ensino regular. As individualidades são descartadas na tentativa de se homogeneizar a escrita e a fala.

Essas proposições são importantes para entendermos como a leitura está sendo vista nos LD e nas questões do ENEM em foco. Como orientação das OCEM/LE (2006), as habilidades de leitura, comunicação oral e prática escrita devem ser priorizadas nas três séries do EM. Na nossa pesquisa, voltamos nosso olhar para essa primeira habilidade, que, principalmente na terceira série, ganha maior ênfase devido ao apelo social que paira sobre o ENEM, um dos motivos apontados para termos escolhido analisar apenas o volume 3 de cada coleção, como será detalhado na nossa metodologia.

Mas como bem destaca o referido documento, mesmo existindo esta ênfase “não deve desconsiderar o caráter da leitura como prática cultural e crítica de linguagem, um componente essencial para a construção da cidadania e para a formação dos educandos” (OCEM/LE, 2006, p. 111). Assim, verificamos uma ponte direta entre a multimodalidade e a leitura, pois esta é uma prática diária, que extrapola os códigos linguísticos convencionais, e aquela retrata uma junção de modos inseridos em um texto, que unidos visam uma forma significação. O caminho dessa significação depende diretamente da maneira de se ler, tendo em vista que o texto multimodal permite uma gama de possibilidades de leituras. Nas palavras de Van Leeuwen (2005), a leitura do texto multimodal, então, não é linear e este apresenta duas características, a saber:

(1) A visualidade em primeiro plano, não é apenas percebida pelo uso de imagens, mas também pela composição (layout), tipografia e cor; e (2) são deliberadamente designados para permitir múltiplas formas de leitura, múltiplos usos, sem considerar se isso é alcançado através de tecnologia eletrônica ou não¹⁶. (VAN LEEUWEN, 2005, p. 74).

¹⁵ *Institutionally purpose-built repertoires of “selves” are represented to us either explicitly or otherwise in all of the texts we read and write.*

¹⁶ *(1) foreground visuality, not just by using images, but also by using composition (layout), typography and color; and (2) are deliberately designed to allow multiple ways of reading, multiple uses, regardless of whether this is achieved through electronic technology or not.*

Entendemos, pois que a união dessas teorias vai abarcar as características próprias do nosso objeto de estudos, qual seja, as questões de leitura que envolvem multimodalidade no ENEM e nos LDLI. As OCEM/LE (2006) já apontam para uma prática de leitura multimodal:

Para práticas novas de linguagem, como as que ocorrem na comunicação mediada pelo computador, o educador idealmente tem de fazer uma análise própria das regras que estruturam a linguagem nesse contexto novo. Ele tem de levar em conta que as regras aqui não serão apenas de “gramática” no sentido tradicional, mas também dirão respeito à **interação entre as várias modalidades de linguagem presentes nessa prática nova**. (BRASIL, OCEM/LE 2006, 110, grifos nossos).

Compreendemos, ainda, que essa prática não acontece apenas no uso das novas tecnologias em sala de aula, como *tablets*, computadores, entre outros, mas também no livro didático, pois, mesmo sendo um documento impresso, promove a conexão de modalidades.

1.2.2 A leitura multimodal

Na cultura ocidental, o caminho da leitura passou por diversas mudanças. Um bom exemplo disso são os livros didáticos, que antigamente possuíam mais textos do que imagens. Hoje, o movimento acontece de maneira inversa, observamos cada vez mais imagens e menos textos escritos. O fazer-sentido de um texto funciona de maneira bem diferente da realidade do século passado, uma vez que os novos tipos de textos exigem uma leitura coerente, na qual todos os elementos presentes devem ser lidos em conjunto para se construir sentidos.

Dada essa nova configuração dos textos, devemos repensar nossas noções do que é leitura. A multimodalidade, então, aparece como uma teoria capaz de combinar texto escrito e imagem para se formar uma unidade de sentido. Adotando-se essa perspectiva teórica, buscamos responder quais são os nossos objetivos ao escolher um modo, ou a junção de vários modos para produzir sentidos. Nas palavras de Kress (2007), “Novas formas de leitura, quando textos mostram o mundo mais que contam o mundo tem consequências para as relações entre produtores e reprodutores de sentido (escritores e leitores, produtores de imagens e aqueles que veem)”¹⁷.

É nesse ponto que emerge para nós uma ponte entre essa teoria e a educação, de forma geral, uma vez que, tanto quem produz textos quanto quem os lê está inserido em

¹⁷ *New forms of reading, when texts show the world rather than tell the world have consequences for the relations between makers and remakers of meaning (writers and readers, image-makers and viewers*

uma nova era, que não suporta mais a visão de uma leitura decodificadora de letras e sons, pois um texto, atualmente, comporta tanto o modo escrito, quanto o modo visual (imagens, gráficos, sons, textura, entre outros), dependendo do suporte em que se apresente.

Aqui, tratamos de documentos impressos, em que há a combinação de textos escritos e imagens. Tais textos foram escolhidos de modo que o sentido fosse melhor representado e esse sentido é sempre uma representação parcial da realidade, de acordo com Kress (2007):

O signo é então sempre tanto uma representação do que o produtor do signo desejou representar, e uma indicação do seu interesse no fenômeno representado naquele instante. Não é nada mais que isso, nunca será uma representação completa do objeto no mundo. (KRESS, 2007, p. 144).¹⁸

Além disso, Kress (op. cit.) revela que os signos são construídos tanto em produções internas, quanto em produções externas, sendo que, numa abordagem semiótica, não existe essa diferenciação. É necessário, pois, considerar três pontos para análise dentro da teoria dos signos. O primeiro diz que o analista de signos vai se ocupar com a forma do signo, pois esta é a melhor indicação do sentido que se quis produzir. O segundo aponta que o signo produzido foi baseado em outro já existente, isto é, nasceu de uma leitura realizada anteriormente pelo produtor. Por fim, o terceiro ponto afirma que o signo produzido revela qual foi o interesse do produtor no momento da produção.

Segundo esse autor, quando nos referimos apenas a textos escritos, percebemos o mundo na forma de narrativas, isto é, o mundo é “contado”. Se fossemos perceber o mundo através de imagens, perceberíamos que o mundo foi “mostrado”. Essa escolha entre contar e mostrar traz uma mudança significativa no caminho de leitura. O que Kress (2007) propõe é uma leitura mais ampla, que seja capaz de perceber as interações entre os modos existentes em busca de um significado preciso, então ele recomenda ver a “leitura como um processo que relaciona textos constituídos multimodalmente” (p.148)¹⁹.

Em relação ao mundo contado, o mesmo autor afirma que a maneira de se ler está associada às formas gráficas de comunicação de cada sociedade, e há uma forte relação entre letra e som nas sociedades alfabéticas do ocidente. No entanto, esta é uma visão equivocada, uma vez que não existe correspondência unívoca entre letra e som. Então, quando um texto é vocalizado, uma prática antiga das sociedades do ocidente, ocorre o processo de *transdução*, pois houve a mudança de modo, um modo escrito, passa a ser um modo falado. De acordo com Kress (2007), “A transdução da escrita em fala, no processo de

¹⁸ *The sigh is therefore always both a representation of what it was that the sigh-maker wished to represent, and it is an indication of her or his interest in the phenomenon represented at that moment. It is never more than that, never a full representation of the object in the world.*

¹⁹ *Reading as a process that relates to multimodally constituted texts.*

leitura, leva o leitor de volta a lógica semiótica da fala, que por si só deriva da materialidade do som²⁰. (p. 151).

Já o mundo mostrado segue a lógica da imagem, que está ligada ao espaço e a simultaneidade, ao contrário da lógica da escrita e da fala, que estão relacionadas ao tempo e a sequência de fatos narrados. Assim, o texto escrito e, conseqüentemente, a fala possuem um caminho de leitura claro, enquanto que a imagem não, pois o caminho de leitura vai depender de outros fatores, tais como: a bagagem cultural, social e a individualidade de cada leitor:

Enquanto o léxico de uma língua, na fala ou na escrita, consiste em (relativamente falando) um número fixo de elementos disponíveis, cada elemento é relativamente aberto em significado. No léxico visual, no entanto, não existe um número fixo de elementos disponíveis, mas cada elemento, que é cada vez produzido novamente, é fixo, em termos de ser específico sobre o que ele representa. (KRESS, 2007, p. 154).²¹

A escolha entre um modo ou outro de acordo com Kress (*op. cit.*), portanto, isto é, o uso dos diferentes modos, é motivado por dois caminhos. O primeiro diz respeito ao que melhor se encaixa aos propósitos do autor, ou seja, que modo é potencialmente ideal para os objetivos pré-determinados pelo produtor. O segundo está relacionado a fatores curriculares e pedagógicos.

Em relação aos fatores curriculares, a escolha é limitada ao objeto ou ao conteúdo que deve ser representado na realidade do público ao qual se destina, isto é, fatores curriculares possuem dimensões espaciais. Já quanto aos pedagógicos, podemos afirmar que o público, cujo modo vai ser destinado pode definir o que mais se adequa a sua realidade, neste caso a aprendizagem pode fluir melhor com representações a partir de imagens ou com textos escritos. Para definir tal escolha seria necessário, portanto, aplicar um questionário de sondagem previamente. Um público mais jovem, por exemplo, pode estar mais familiarizado com o modo visual, supondo que tenha mais afinidade com imagens vistas a partir de uma tela (computador, *data-show* ou *tablet*).

A escolha dentre os modos existentes, então, está relacionada a fatores culturais e sociais apresentados pelos recursos de cada modo, o qual Kress (2007) chamou de *especialização funcional*. A pessoa que trabalha com a construção e a compreensão de sentidos, como um professor, deve estar ciente dessas escolhas para melhor alcançar seus objetivos didáticos.

²⁰ *Transducting writing back into speech, in the process of reading, takes the reader back to the semiotic logic of speech, which itself derives from the materiality of sound.*

²¹ *While the lexis of a language, in speech or writing, consists of (relatively speaking) a fixed number of available elements, each element is relatively open in meaning. In visual lexis, however, there is no fixed number of available elements, but each element, which is each time newly produced, is fixed, in terms of being specific about it represents.*

Dependendo de como o sentido foi representado, ele pode ter um caminho de leitura diferenciado. O texto escrito, por exemplo, já tem um caminho geralmente conhecido, de cima para baixo, da esquerda para a direita. Desse modo, entendemos que a forma de se ler um texto diz respeito à escolha estabelecida culturalmente. Quando há uma junção de diversos modos, esse caminho já não é tão estável. Para se obter uma leitura coerente, portanto, é necessário atender todos os modos presentes.

Pensando em uma maneira de realizar essa leitura coerente, Kress (2007) elencou quatro passos. Primeiramente, o leitor deve perceber quais modos estão presentes no texto formando uma unidade de sentido, para isso ele usará a estratégia de *scanning* – leitura pontual ou direcionada para aspectos específicos do texto. Em segundo lugar, ele deve identificar qual o modo predominante. Em seguida, é preciso tratar os modos identificados como um conjunto, em busca de uma compressão geral. Por fim, deve-se avaliar qual a função dos modos presentes.

O autor faz uma ressalva que seguir esses passos não garante o caminho de leitura, já que cada membro de uma sociedade vai seguir o caminho que lhe foi ensinado culturalmente. A prova disso é que um jovem possui um caminho de leitura diferente do de seus pais, por exemplo. Essa diferenciação do caminho de leitura adotado pelos membros de uma mesma sociedade está diretamente ligada aos avanços tecnológicos. Uma criança que nasceu nos anos 1980 vai ter um perfil diferenciado de uma criança que nasceu nos anos 2000. Uma criança hoje, por exemplo, recebe mais instrução tecnológica, através do uso constante de celulares ou computadores sofisticados. Isso faz com que ela se familiarize com os diferentes modos, não apenas na leitura, mas também na produção textual.

As telas dos computadores influenciaram os textos a adotarem diferentes modos em sua composição, tendo em vista a facilidade em unir texto escrito, som e imagem. Essas novas formas de texto, então, proporcionaram uma leitura ligada à organização do espaço visual, no qual a linearidade, presente no modo escrito, tornou-se inviável para tais tipos de textos.

Com esses, o leitor ganhou grande destaque para essa configuração de textos não lineares, pois é ele que vai estabelecer o caminho de leitura a ser tomado, revelando qual modo possui mais relevância para uma leitura coerente. Dessa maneira, Kress (2007) afirma que, baseado nesse princípio de relevância estabelecido pelo leitor, o caminho de leitura a ser traçado pode: 1) Dar ênfase à imagem e não as palavras; 2) Não ser regular no espaço ou em termos lineares e 3) Ser um dentre vários outros, tendo em vista que cada leitor pode estabelecer seu próprio caminho.

Ainda segundo Kress (op. cit.) é importante frisar que, apesar de esses novos arranjos nos textos terem surgido das telas, eles não se restringiram a elas, pois alcançaram

outros suportes, chegando às revistas, aos livros didáticos, aos jornais etc., de modo que as novas gerações já nasceram sob essa nova configuração. Por isso, a forma como essa geração lê, até mesmo, o texto escrito já se tornou diferente da sua antecessora.

De acordo com Kress (2007), quando se pensa na produção de livros didáticos, percebe-se uma mudança de perspectivas. Antigamente, em geral, a imagem possuía menos importância, e a ênfase recaía sobre o texto escrito. Atualmente, ao contrário, o texto escrito é que parece, na maior parte do tempo, ter menos destaque que a imagem. Esse movimento é facilmente percebido na evolução do LD. A mudança de foco, portanto, estabelece uma transformação no acesso ao conhecimento. O foco na imagem imprime uma leitura dedutiva, ao passo que o foco no escrito requer uma leitura indutiva. Nas palavras do autor:

Escrita e imagem têm coexistido por um longo tempo, e de diferentes maneiras. No período da dominação da página (e do livro) e da escrita, a página foi organizada segundo a lógica da escrita. A imagem, quando ocorria na página, era subordinada a essa lógica. No novo período de dominância da tela, e da imagem, a tela (como a forma mais proeminente atualmente do espaço-imagem) é organizada segundo a lógica da imagem; a escrita, quando ela ocorre na tela, é subordinada à lógica da tela e da imagem. Isso tem fundamentalmente consequências significativas para a leitura. (Id, 2007, p. 163).²²

A preferência entre um modo e outro está relacionada com a afinidade do leitor com o meio de propagação (livro, *Personal Computer* (PC), entre outros) e com os modos (imagem, escrita, som, gestos, entre outros). Além disso, existem outros fatores que influenciam essa preferência, como a idade e o gênero. Como foi mencionado anteriormente, o poder recai sobre o leitor e não sobre o texto ou o produtor deste.

A complicação que nasce do foco na imagem é que a representação visual, pois, apesar de ter uma gramática, mostra-se aberta para diferentes usos, pois existe uma grande abertura de caminhos de leitura que se aplica a cada imagem. Uma mesma imagem, posta em contextos diferentes pode apresentar significados opostos, por exemplo.

Isso acontece porque a imagem tem que representar um sentido preciso, o que não ocorre na escrita, cujo léxico é imensurável. É tarefa do produtor fazer a escolha de vocábulos para indicar os sentidos pretendidos, com certa estabilidade. O caminho de leitura do texto escrito é dado pelo produtor do texto.

²² *Writing and image have coexisted for a long time, and in different ways. In the period of the dominance of the page (and the book) and writing, the page was organised according to the logic of writing. Image, where it occurred on the page, was subordinated to that logic. In the new period of the dominance of the screen, and of image, the screen (as the currently most prominent form of image-space) is organised according to the logic of the image; writing, where it occurs on the screen, is subordinated to the logic of the screen and the image. That has fundamentally significant consequences for reading.*

Por sua vez, a imagem precisa ser semanticamente fechada, e quando unida a diversos modos, formando blocos de textos, isto é, textos multimodais, o foco incide no leitor, que, nesse caso, possui o papel de encontrar um caminho de leitura capaz de ordenar aquilo que se vê. Ainda, segundo Kress (2007):

Será essencial olhar com um grande cuidado para os 'recursos semióticos' da imagem, da escrita e da fala, e de textos multimodais, para ver como as capacidades relativas aos produtores e receptores de textos são reconfiguradas nesta nova diagramação. (KRESS, 2007, p. 166).²³

Trazendo essa discussão para o ensino de língua inglesa, percebemos uma grande contribuição, pois, nessa área, lidamos diariamente com uma variedade de textos multimodais. O profissional que ensina esse idioma trabalha constantemente com a leitura de textos e é comum serem considerados os recursos semióticos de cada modo envolvido. Se, por um lado, houve um aumento significativo na produção de textos com vários modos representados; por outro, se aumentou a demanda da leitura sobre eles, não apenas no meio virtual, a partir de telas de computadores, como já demonstramos.

No entanto, percebe-se uma tendência cada vez maior de se agregar ao ensino regular as novas tecnologias, tanto na rede particular de ensino quanto nas redes públicas, seguindo as escolas de idiomas que, nesse quesito, sempre foram vanguardistas. No ano de 2013, por exemplo, foram entregues *tablets*, a partir de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a todos os alunos que iniciaram o primeiro ano do EM nas escolas que atendiam aos requisitos básicos, entre eles, possuir internet *wi-fi* e laboratório de informática vinculado ao Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)²⁴.

Portanto, a tendência é que as imagens estejam mais presentes no dia-a-dia dos alunos que iniciam o EM e, logo, a habilidade de leitura deve ser igualmente intensificada, o que revela que "a leitura da mensagem/texto multimodal está se tornando mais complexa"²⁵ (KRESS, 2007, p. 167). Nesse caso, é papel dos educadores empreender os estudos nessa área e promover atividades de leitura que contemplem todos os modos possíveis, a fim de tornar a leitura de textos multimodais uma realidade também no ensino de língua inglesa.

Percebendo a relevância da multimodalidade no ensino de leitura na realidade brasileira, principalmente com ideia de que a habilidade de leitura seja uma arquivcompetência, chegamos à conclusão que devemos ampliar tal conceito. É possível que

²³ *It will be essential to look with a great care at the 'semiotic affordances' of image, of writing and speech, and of multimodal texts, to see how the relative powers of makers and receivers of texts are reconfigured in this new dispensation.*

²⁴ Para mais detalhes acesse: <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-tablets>.

²⁵ *Reading of the multimodal message/text is becoming more complex.*

apenas a noção de habilidade não seja capaz de abarcar as especificidades dos textos de qualquer natureza, pois cada vez mais diversos modos são inseridos na constituição deles, com vistas à construção de sentidos complexos. Urge, então, a necessidade de ensinar a ler textos com tal complexidade.

Logo, a competência de leitura multimodal é a capacidade que cada ser humano possui para interagir com os diversos modos, em diversas esferas. A competência de leitura multimodal precisa ser desenvolvida, uma vez que esta capacidade atua em qualquer área e em qualquer nível de ensino, e até mesmo fora da escola. De fato, a competência de leitura multimodal é um benefício para a vida em sociedade. A seguir, demonstramos graficamente como essa competência é desenvolvida:

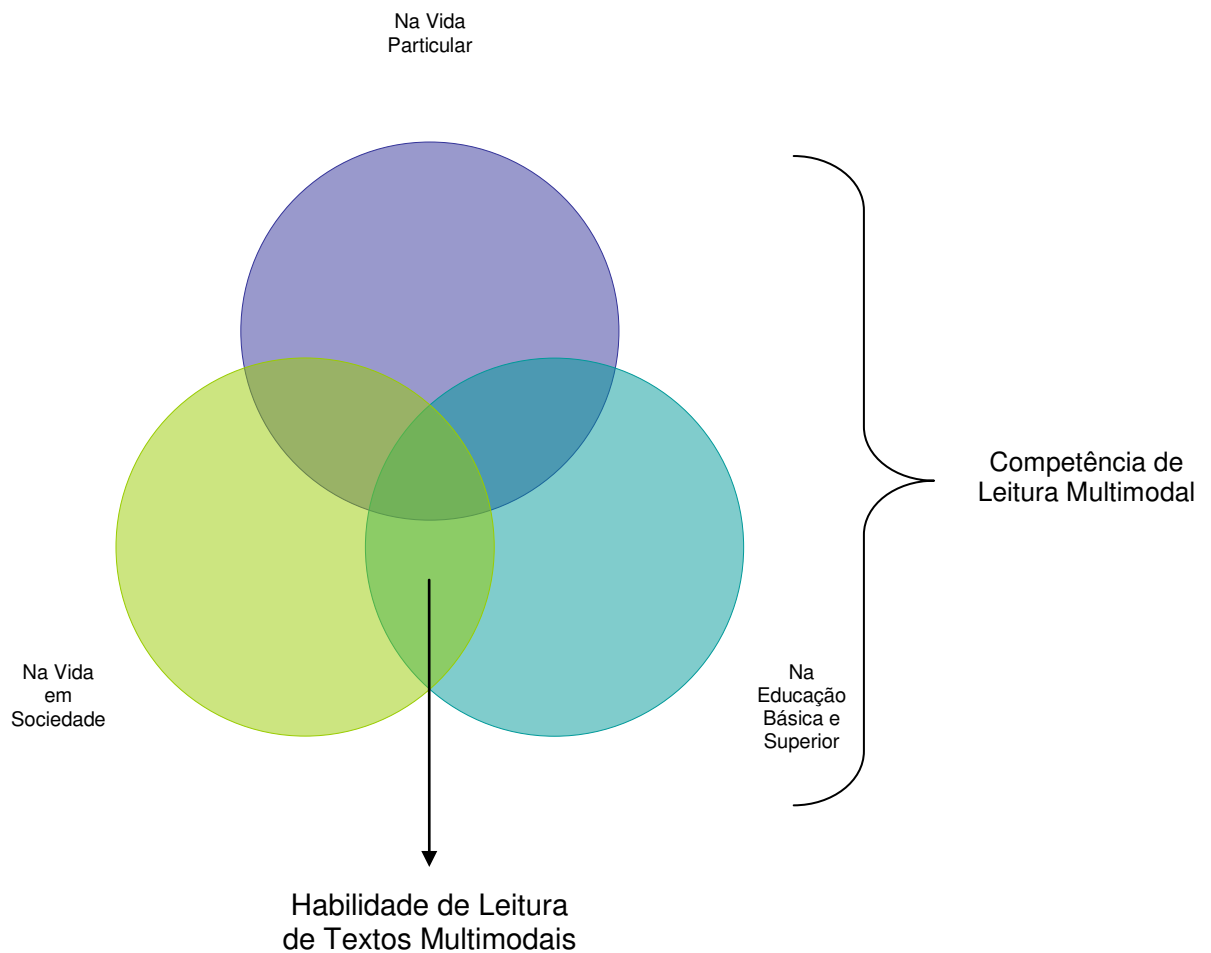


Gráfico 1 – Representação do desenvolvimento da Competência de Leitura Multimodal

Observamos com esse gráfico que a habilidade de leitura de textos multimodais é imprescindível no nosso dia a dia. A leitura recorrente e proficiente da junção de diversos modos conduz à formação da competência de leitura multimodal. Não é rara a presença de vários modos semióticos em uma produção oral ou escrita, cabe ao leitor e ao interlocutor

atentar para tais representações e compreender os sentidos presentes. Um exemplo disso é a publicidade televisiva, que, frequentemente, envolve a linguagem escrita, visual e sonora.

Apesar de acreditar que esta competência é formada nos três âmbitos demonstrados no gráfico, a tendência é que, na educação básica e superior, ela seja mais bem sistematizada, visto que ao passo que a multimodalidade é consolidada no meio acadêmico, é previsível a sua transposição didática para o ensino-aprendizagem. Embora a multimodalidade seja uma teoria nascida no berço linguístico, ela permeia todas as áreas do conhecimento. A sua consolidação, portanto, é algo almejado por muitos pesquisadores.

A análise de dados, apresentada no Cap. 3, tem o propósito de revelar como três fontes diversas procedem para desenvolver e/ou aferir tal competência, a partir da identificação das questões de leitura multimodal e da abordagem em torno delas.

A seguir, apresentamos a metodologia utilizada para a apreciação dos dados, mostrando cada passo tomado para a obtenção dos resultados.

2 METODOLOGIA

Este capítulo visa apresentar o percurso metodológico realizado para a análise dos dados. Para isso, discorreremos sobre a natureza e o tipo de pesquisa pretendida; os procedimentos de coleta de dados e os procedimentos de análise dos mesmos.

2.1 Natureza da pesquisa

Geralmente, a pesquisa de natureza qualitativa e a pesquisa de natureza quantitativa são postas em campos opostos. No entanto, tem se observado uma tendência em se analisar os dados de uma pesquisa, utilizando métodos de ambos os tipos de pesquisa em prol de uma análise mais completa e segura, isto é, nada impede que, ao se optar por uma ou outra natureza predominante, características daquela que não se apresenta como predominante possam surgir, desde que essa utilização se faça de maneira consciente e precisa, de acordo com os objetivos predeterminados para a realização da pesquisa em foco. Em relação a essa tendência, Deslauriers e Kérisit (2008), afirmam que apesar de nos delineamentos das pesquisas qualitativas ainda prevalecer à análise de dados qualitativos, muitos pesquisadores demonstraram “fazer uma análise estatística dos dados resultantes”.

Sendo assim, classificamos nossa pesquisa como qualitativa de cunho descritivo-interpretativo, uma vez que é um tipo de pesquisa que consiste em um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação (OLIVEIRA, 2008, p. 37).

De acordo com Deslauriers e Kérisit (2008), para se realizar essa compreensão detalhada do objeto, existem quatro casos para o delineamento da pesquisa em que o pesquisador pode se apoiar, são eles: análise quantitativa de dados quantitativos; análise quantitativa de dados qualitativos; análise qualitativa de dados quantitativos e análise qualitativa de dados qualitativos. Para a pesquisa aqui delineada, buscamos realizar os dois últimos casos, uma vez que dispomos para análise de dados, documentos que permitem uma apreciação qualitativa e quantitativa.

Nosso *corpus* de análise está constituído das seguintes fontes: Os Livros Didáticos de Língua Inglesa: *English in a globaliz/ed world* – v. 3, de Maura Regina Dourado e Carla Alecsandra de Melo Bonifácio (2009) e *On Stage* – v. 3, de Amadeu Marques (2010) e as questões de Língua Inglesa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM 2010; 2011; 2012 e 2013).

Ainda Deslauriers e Kérisit (2008) explanam a respeito do caráter repetitivo e retroativo no processo da pesquisa qualitativa, que revela uma “simultaneidade da coleta de

dados, da análise (codificação e categorização, conceituação) e da elaboração do problema de pesquisa” (p. 148). Esse caráter, também denominado de adaptação contínua, revela que, em uma pesquisa qualitativa, o objeto de estudo é que vai moldando a metodologia, e não o inverso. De fato, o *corpus* da presente pesquisa foi se consolidando aos poucos, dada às necessidades que foram surgindo, já que esse tipo de pesquisa aceita um “espaço para acomodações e improvisações” (ibid., 2008, p.148).

Sendo o nosso *corpus* composto essencialmente por documentos, é natural que possamos quantificar os dados e proceder a uma análise qualitativa para os mesmos. Em relação a tal possibilidade, de acordo com Moreira e Callefe (2006), podemos afirmar que realizamos uma pesquisa qualitativa com quantificação de dados, visto que exploramos “as características e situações em que dados numéricos podem ser obtidos”. E fazemos “uso da mensuração estatística” para explicar dados. (MOREIRA; CALLEFE, op. cit., p. 73).

Deslauriers e Kérisit (2008) revelam que o objeto de pesquisa é, ao mesmo tempo, um ponto de partida e um ponto de chegada. Seria algo que gera preocupação ou curiosidade ao pesquisador, que escolhe seu objeto de estudos baseado no seu próprio interesse ou da comunidade em que se insere. Além disso, esses autores afirmam que há “dois modos de conceber e construir o objeto de pesquisa: para uns, é preciso conhecer para modificar; para outros, é preciso conhecer para conhecer melhor” (p. 133).

Aqui, pretendemos, pois, conhecer para conhecer melhor e assim ter possíveis ferramentas para promover uma modificação na nossa realidade. Acreditamos que a pesquisa não deve ficar apenas no âmbito acadêmico, pois a sua publicação deve ter valia para toda a comunidade.

Se o pesquisador, porém, não logrou que os resultados alcançados fossem aplicados na sua comunidade, ao menos pode fazer com que o conhecimento gerado modifique a si mesmo e a outros pesquisadores, com o surgimento de novos questionamentos a partir dos seus.

Nessa perspectiva, é papel do pesquisador gerar uma inquietação para que outros também se interessem por estudos afins, afinal, nenhum estudo empírico é totalmente encerrado, ao contrário, depois dele, surgem outras preocupações que darão início a outras pesquisas de igual valor, num movimento sempre circular, isto é, sem fim.

2.2 Método da pesquisa

Segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 72), esta pesquisa pode ser classificada como documental, cuja fonte de dados é, prioritariamente, composta por documentos escritos. Na pesquisa, ora explanada, são documentos os dois LDLI e os exemplares do ENEM (2010 a 2013). Segundo Oliveira (2008), esses documentos são fontes primárias, pois seus objetivos

de publicação diferem do tratamento científico dado nessa pesquisa. Sendo assim, “são dados originais, a partir dos quais o pesquisador tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é ele quem analisa, observa e interpreta os dados obtidos” (p. 70).

De acordo com Marconi e Lacatos (2010), o método de abordagem do nosso trabalho é o método indutivo, “cuja aproximação dos fenômenos caminha geralmente para planos cada vez mais abrangentes, indo das constatações mais particulares às leis e teorias (conexão ascendente)” (p. 90). Quanto ao método de procedimento, caracterizado pela precisão de passos a serem tomados numa investigação, podemos classificá-la como Método Comparativo e Método Estatístico, uma vez que a análise de documentos permite tal junção.

O primeiro método tem o objetivo de “verificar semelhanças e explicar divergências” (p. 92). No caso da presente dissertação, a comparação acontece entre as questões de leitura multimodal nos dois livros (vide p. 38) e as questões do ENEM (2010-2013), ambas de Língua Inglesa. A comparação pretendida, portanto, visa nos revelar uma gama de fatores em relação ao Ensino Médio de maneira geral. Já o segundo nos serve porque favorece a uma descrição quantitativa de dados, ajudando-nos a encontrar “generalizações sobre a sua natureza” (p. 93). Essa quantificação, portanto, tem um papel significativo para a categorização do *corpus* de forma qualitativa, visto que nos indica com mais clareza o padrão de cada objeto quanto aos nossos objetivos de análise.

Desse modo, a análise quantitativa dos documentos aqui explicitados, tem o propósito de favorecer a apreciação qualitativa na congruência dos dados, a saber: os LDLI e o ENEM. A proposta é, então, identificar, analisar e comparar as atividades que envolvem a leitura multimodal presentes nos LDLI, em princípio aplicadas em contexto de sala de aula, com as de mesma natureza do ENEM, que requer essencialmente a habilidade de leitura em todas as áreas do conhecimento solicitadas.

De acordo com Cellard (2008), cada documento ou objeto de estudo da pesquisa deve ser analisado através de duas etapas relevantes para se chegar a algumas conclusões. A primeira etapa, apresentada a seguir na seção de descrição do *corpus*, é o exame e a crítica do documento, composta por cinco dimensões: o contexto; o autor ou os autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Já a segunda é a análise propriamente dita, que será realizada no capítulo seguinte.

2.3 Procedimentos de coleta dos dados

A coleta de dados foi realizada basicamente a partir de duas etapas, que resultou na coleta de dois grupos de documentos, a saber: LDLI e questões de leitura de Língua Inglesa do ENEM. Discorreremos a seguir sobre cada um deles.

Na primeira etapa, selecionamos os livros Didáticos de Língua Inglesa: *English in a globalized world* – v. 3 (2009), de Maura Regina Dourado e Carla Alecsandra de Melo Bonifácio (2009) e *On Stage* – v. 3 (2010), de Amadeu Marques. A escolha desses dois livros para esta pesquisa está relacionada ao ano em que houve a implantação das questões de língua inglesa, no ENEM; isto é: a partir de 2010 e ao uso desses LD nos anos seguintes de aplicação do mesmo Exame no estado da Paraíba. Obtivemos para a análise os dois livros destinados à terceira série do Ensino Médio (EM) na sua versão para alunos, já que o livro utilizado em 2010 e 2011 não foi entregue com manual do professor.

Apesar de compreender a importância de toda a coleção, buscamos fazer uma relação direta com o ENEM supondo que os alunos que prestaram o Exame utilizaram os referidos livros didáticos. Afirmamos, seguindo as orientações da OCEM/LE (2006), que a preparação para o ENEM não se limita à terceira série, visto que existe toda uma sistematização de conteúdos ministrados pelo professor desde a primeira série. No entanto, ano após ano, tomando como base a nossa experiência em sala de aula, nos deparamos com exemplos de escolas, cujo corpo docente canaliza ações que enfatiza os conteúdos mais importantes, principalmente no último ano de Ensino Médio, visando uma preparação para o Exame. Na maioria das vezes, são os próprios alunos que pedem um enfoque dos conteúdos nos moldes do ENEM.

Ainda, o LDLI, mesmo que não tenha sido adotado pelo docente como guia de trabalho, é, na maioria das vezes, um material didático de grande alcance, já que é gratuitamente distribuído na rede escolar de ensino.

Assim, os alunos que participaram do ENEM em 2010 e 2011 no estado da Paraíba, receberam o primeiro livro citado anteriormente (doravante Livro 1), através de uma iniciativa do Governo Estadual. Já o segundo livro (doravante Livro 2) foi ofertado pelo MEC, através do PNLD e serviu de base para os alunos que prestaram o ENEM em 2012 e 2013. Neste estudo, não investigamos como esses livros foram adotados e utilizados em sala de aula pelos docentes, interessa-nos entendê-los como documentos, na sua relação com a multimodalidade, passíveis de análise.

Na etapa seguinte, recolhemos os cadernos de questões do Exame, contendo as questões de Língua Inglesa (ENEM 2010 a 2013). Cada exemplar, na sua versão digital, foi acessado no próprio *site*²⁶ do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

²⁶ <http://inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>

Anísio Teixeira (INEP), na aba referente ao Exame, disponibilizadas após aplicação das mesmas.

A parte destinada à Língua Estrangeira Moderna contempla questões de Inglês e Espanhol, incorporadas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. São cinco questões de múltipla escolha de cada idioma, que vêm sempre juntas em cada caderno, porém, o participante responde somente às questões referentes ao idioma escolhido no ato da inscrição. A partir de uma pré-análise, podemos afirmar que as questões de Língua Inglesa apresentam-se de forma multimodal, uma vez que elas incorporam gráficos, imagens e textos escritos, entre outros modos.

2.4 Procedimentos de análise dos dados

2.4.1 Questões de pesquisa

Para orientar nossa análise de dados, lançamos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que aspecto da leitura multimodal há nas questões de leitura dos LDLI e nas questões da mesma natureza no ENEM?
2. Existe similaridade entre a maneira que a multimodalidade é abordada nas atividades de leitura presentes nos LDLI e nas questões aplicadas no ENEM?

Assim, buscamos realizar uma pré-análise de forma indutiva, observando cada documento separadamente, para então fazer uma análise conjunta. Portanto, propomos o seguinte percurso de análise: LDLI => ENEM.

Para a constituição do *corpus*, primeiramente separamos em cada livro as atividades de leitura que envolviam multimodalidade, isto é, se o texto para análise possuía mais de um modo inserido e se havia, nessas atividades, enunciados que direcionassem para a presença de outros modos. Em seguida, começamos a observar se as questões de leitura para o texto multimodal privilegiavam outros modos ou se havia uma ênfase maior ou única para o modo escrito ou o modo visual.

Em segundo lugar, para as questões do ENEM, também fizemos essa mesma separação, mas, como essas são questões objetivas, buscamos verificar se o modo visual presente na questão colaborava de alguma forma para a resolução da questão problema colocada.

2.5. Corpus

O nosso *corpus* de análise ampliado é composto de oitenta e cinco questões de leitura multimodal, sendo setenta e quatro questões presente em dois LDLI – catorze para o Livro 1 e sessenta para o Livro 2 – e onze questões de LI presentes no ENEM de 2010 a 2013. Todavia esse número foi reduzido a trinta e oito, logo após a sistematização do *corpus* de acordo com as categorias encontradas, uma vez que decidimos analisar apenas questões com modos significativos para a compreensão leitora, aquelas que continham modos somente com a função de ilustrar foram contabilizadas, porém não fizeram parte da análise dos dados.

Apresentamos aqui também as dimensões propostas por Cellard (2008). São elas: o contexto; o autor ou os autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto. As três primeiras estão mescladas na seção de contexto e as duas últimas estão inseridas na própria descrição de cada objeto.

2.5.1 Explicação sobre os LDLI

2.5.1.1 Contexto dos LDLI

Os Livros 1 e 2 foram publicados nos anos de 2009 e 2010, respectivamente. Nesse período, ainda não estava consolidado o PNLD para a área de Língua Inglesa. O interesse para a publicação de tal material didático estava voltado então para o mercado da rede particular de ensino.

No entanto, nessa época, já se falava que o ENEM englobaria questões de Inglês e Espanhol à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, conforme Matriz de competências do ENEM (2009). De acordo com suas referências bibliográficas, os autores desses livros consultaram as OCEM/LE (2006), lançada anteriormente às suas publicações, e outros parâmetros nacionais, como pode ser constatado na bibliografia citada.

Com isso, podemos afirmar que há uma tendência a um modo previsível de organização do ensino público ditado pelo Governo, gerado a partir de um movimento circular, como demonstramos no gráfico abaixo:



Gráfico 2 – Representação do mecanismo de imposição do Governo Federal



O que ocorre, portanto, é um efeito em cadeia promovendo um “círculo vicioso” de ações, pois ao lançar os documentos de orientação oficial, os LD e os materiais didáticos lançados em geral seguem essas orientações. Esses materiais por sua vez são avaliados através do PNLD. Por fim, o próprio Governo avalia como essas orientações e materiais contribuíram para a aprendizagem do alunado, através do ENEM.

No caso do Livro 1, também percebemos a utilização do documento de orientação específico da Paraíba. Esse livro acabou sendo adotado na rede pública estadual da Paraíba através de uma iniciativa do Governo Estadual. O Livro 2 foi adotado em 2012 nas redes públicas estaduais em rede nacional com a implantação do PNLD para Língua Inglesa no Ensino Médio.

É importante frisar que os autores dos LDLI escolhidos têm formação na área de Língua Inglesa e vasta experiência em sala de aula. Nos dois livros, houve uma seleção de textos de variados gêneros que circulam em diversas esferas. Percebemos, pois, uma preocupação com a formação de leitores críticos e conhecedores da estrutura de diversos gêneros.

2.5.1.2 Descrição do Livro 1

O Livro 1 apresenta quatro lições (*Lessons*), cada uma apresentando uma temática central, que vai desencadear as atividades de leitura, escrita, oralidade, e de gramática. A temática da lição 1 é a *Linguagem e Escolha de Carreira*, a lição 2 é *Letramento Escolar: Passando da Educação Secundária à Superior*, a lição 3 é *A linguagem na Esfera Acadêmica* e a última é *A linguagem na Esfera Profissional*.

As próprias autoras disponibilizam uma parte do livro, anterior ao Sumário, tratando da *Estrutura das lições*. Nessa parte, elas sinalizam quais são as seções e subseções, como também os ícones estabelecidos para fins didáticos a exemplo do ícone chave , que revela que há respostas para a atividade proposta no final da lição e do ícone grupo , que sugere a discussão em grupos. Nas lições, os itens considerados seções são grafados de verde, e as subseções de amarelo.

Todas as lições iniciam com uma lista de objetivos escritos em português (*Objectives*) e, ao final, traz a mesma lista escrita em inglês (*Objectives-Checklist*). Logo após a seção *Objectives*, vem a seção *Where Do You Stand?* destinada a identificação do conhecimento já dominado pelo aluno(a). E, ao final de cada lição, vem a sequência: *Where Do You Stand Now?*, *Self-Assessment*, *Objectives-Checklist* e a subseção *Answer Key*.

Essas três seções, em sequência, servem para que cada aluno faça sua auto avaliação e seja capaz de verificar se houve alteração na aprendizagem e se todos os objetivos pré-determinados foram logrados. Em relação à presença da multimodalidade, percebemos uma indicação direta na terceira lição, que será discutida no capítulo de análise dos dados. Podemos afirmar também, quanto ao projeto multimodal do livro, que o mesmo foi bem estruturado, pois apresenta, nas seções e subseções, uma harmonia de textos, ícones e imagens, revelando uma atenção especial com o leitor.

2.5.1.3 Descrição do Livro 2

O Livro 2 – *On Stage*, v. 3 de Amadeu Marques – é dividido em doze unidades, sendo que desse total, as nove primeiras possuem uma temática que orienta as atividades propostas e a escolha dos textos em foco. As três últimas recebem o mesmo título de *Focus on Reading Comprehension*, sinalizando a existência de uma diferenciação em relação às demais unidades.

Cada unidade (da 1ª a 9ª) é iniciada com questões, imagens e títulos em inglês: *The Body is the Hero*; *My Will*; *Hero of Our Time*; *Contradictions in a Genius*; *Calvin and Hobbes*; *A Tale of Two Jugs*; *The Teen Years*; *Who Was Galileo?* e *The Value of Preparation*. Tal configuração tem função de fazer o aluno levantar hipóteses sobre a temática proposta que vai se repetir ao longo da unidade, isto é, essa seção serve como uma atividade de pré-leitura.

Ao final de cada unidade, com exceção das três últimas, há duas seções que encerram a temática proposta de modo a promover a reflexão do alunado, quais sejam: *In a Few Words* e *Think About It*. Nessas seções, a interdisciplinaridade é colocada em ação e as questões propostas se configuram como atividades de pós-leitura. A cada três unidades,

o livro apresenta uma série de questões de exames de vestibulares anteriores ou formuladas pelo autor, que são utilizadas para avaliar os alunos. Essa seção é intitulada *Check Your English*.

Diferentemente do Livro 1, o Livro 2 não apresenta de forma explícita qualquer indicação da presença da teoria multimodal nas suas unidades. No entanto, como esse livro faz parte de uma coleção avaliada e distribuída pelo PNLD, consultamos também o Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 - Língua Estrangeira Moderna (2011).

De acordo com esse documento, também não há referência sobre questões de leitura multimodal ou alguma indicação sobre a presença dessa teoria na coleção *On Stage* como fator positivo ou determinante.

Apesar de, na sua ficha de avaliação, o Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 - Língua Estrangeira Moderna (ibidem) apontar como um dos critérios do Bloco II (nomeado “com relação aos textos”) observar a presença de textos verbais e não verbais, quanto ao Bloco III (denominado “com relação à compreensão leitora”), não há citação sobre a leitura multimodal.

Por fim, de modo geral, observamos que o Livro 2 apresenta um projeto multimodal bem estruturado, com o aparecimento de itens e subitens integrados, de modo a promover interação entre os modos, facilitando a leitura dos mesmos.

2.5.2 Questões de LI do ENEM

2.5.2.1 O contexto

Durante os primeiros doze anos de aplicação do ENEM, não foram registradas questões de Língua Inglesa. Essa mudança somente aconteceu no segundo ano (2010) de aplicação do ENEM nos novos moldes (Novo ENEM). Com essa mudança, o exame como um todo ganhou uma imensa visibilidade e foi pouco a pouco fazendo os outros tipos de processos vestibulares das universidades públicas federais sucumbir, e hoje se tornou praticamente a única forma de exame para a entrada nas universidades públicas.

Cada edição do ENEM contém cinco questões para as Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), porém em quatro anos temos um total de 25 questões, porque no primeiro ano de aplicação do novo ENEM com a presença de questões de Inglês e Espanhol, em 2010, houve falha de impressão em algumas questões do caderno de cor amarela (as cores podem ser: azul, amarelo, branco, cinza e rosa) e os candidatos que prestaram o exame e tiveram acesso a este caderno puderam realizar um novo exame. Por isso, contamos com um total de 25 questões para consulta, sendo 10 para o ano de 2010, 5 para o ano de 2011, 5 para o ano de 2012 e 5 para o ano de 2013. Desse total, podemos afirmar que onze

questões apresentam textos multimodais, das quais sete contêm função multimodal e quatro contêm função de ilustrar.

Em relação à autoria das questões do ENEM, podemos dizer que não é possível identificar quem elaborou as questões que são investigadas no nosso estudo. No entanto, segundo o Guia do Estudante (2012), existem 37 Instituições de Educação Superior (IES) que contribuem para a elaboração de questões em todas as áreas requeridas que irão compor o Banco Nacional de Itens (BNI) gerenciado pelo INEP.

Ainda, o Guia do Estudante (2012) revela que após a elaboração das questões, junto às instituições colaboradoras, é realizado um “pré-teste”, o qual é aplicado para uma amostra de alunos com as mesmas características para qual a prova se destina. Em seguida, as respostas dos alunos são avaliadas, e se a questão atender aos critérios estabelecidos pelo INEP, tais como, habilidade presente, conteúdo abordado, possibilidade de acerto ao acaso, dificuldade do item, entre outros, elas são direcionadas ao BNI, e, então, escolhidas aleatoriamente para estarem na prova.

As questões que não atendem aos critérios são descartadas ou encaminhadas para reformulação. E qualquer responsabilidade em relação ao Exame é assumida pelo MEC, que se propôs a unificar as entradas nas universidades públicas federais.

2.5.2.2 Descrição das questões de LI do ENEM

A cada ano de realização do ENEM, são produzidos cadernos de diferentes cores, no primeiro dia: azul, amarelo, branco e rosa; no segundo dia: amarelo, cinza, azul e rosa. Nos cadernos as questões elaboradas são as mesmas, porém distribuídas de forma distinta para cada cor. Configura-se desse modo também para impedir que aconteçam fraudes no processo seletivo. A quantidade de questões para língua estrangeira é de cinco, a cada edição do ENEM.

As questões de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol e Inglês – não são consideradas eliminatórias, ou seja, se um candidato não acertar nenhuma questão ele não será prejudicado, tendo em vista que a nota de cada área do conhecimento é calculada em relação à Teoria de Resposta ao Item (TRI).²⁷

Cada exemplar da prova possui, então, questões de múltipla escolha, que focalizam gêneros e conteúdos variados. Seria impossível abordar os conteúdos das três séries em cinco questões. Logo, fica evidente que a prova de Língua Inglesa visa principalmente aferir a habilidade de leitura proficiente em Língua Estrangeira. O texto multimodal, isto é, com

²⁷ Para mais informações acesse:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_do_participante_notas.pdf

mais de um modo representado, traz um leque de informações além do texto escrito, que tem o papel de corroborar a compreensão do leitor.

2.6 Categorização dos dados

A categorização dos dados foi organizada de acordo com a função dos diversos modos existentes nas questões de leitura, ou seja, observamos se a junção dos modos presentes nos textos multimodais (um gráfico, uma imagem, etc.) era essencial para a compreensão leitora (função multimodal) ou se o modo presente no texto que motivava as atividades de leitura servia apenas de ilustração ou adorno (função ilustrativa). No exemplo reproduzido a seguir, encontramos um desenho de um coração, que neste caso serve de ilustração do texto. Isto é, não apresenta, uma função significativa para a compreensão dos sentidos postos. Portanto, apesar de ser um texto multimodal, com a representação de mais de um modo, visual e escrito, neste caso a imagem tem função ilustrativa apenas, como observamos a seguir:

When my hour comes, do not attempt to introduce artificial life into my body by the use of a machine. I want you to give my sight to the man who has never seen a sunrise, a baby's face or love in the eyes of a woman. Give my heart to a person whose own heart has caused nothing but
 5 endless days of pain. Give my blood to the teenager who was pulled from the wreckage of his car, so that he might live to see his grandchildren play. Give my kidneys to one who depends on a machine to exist from week to week. Take my bones, every muscle, every fiber and nerve in my body and find a way to make a crippled child walk.

10 Explore every corner of my brain. Take my cells, if necessary, and let them grow so that, someday, a speechless boy will be able to shout as his team scores a goal and a deaf girl will hear the sound of rain against her windows.

Burn what is left of me and scatter the ashes to the winds to help the flowers grow.

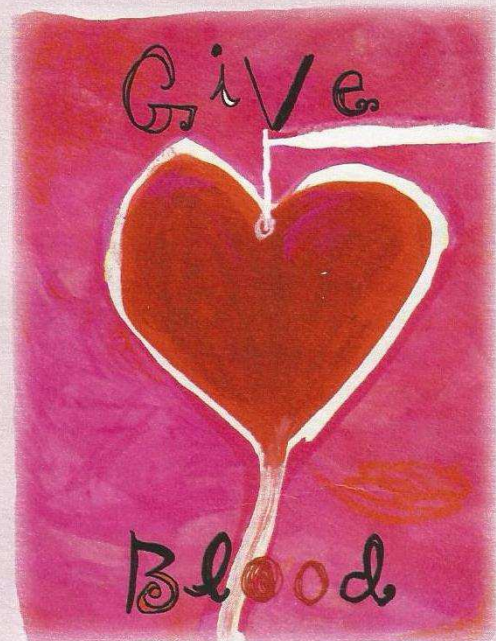
15 If you really want to bury something, let it be my faults, my weaknesses, and all prejudice against my fellow man.

Give my sins to the devil. Give my soul to God.

20 If you wish to remember me, do it with a kind deed or word to someone who needs you.

If you do all I have asked, I will live forever.

(Slightly adapted from "To Remember Me", an essay written by Robert Noel Test in 1976, published in *The Cincinnati Post* and reprinted in *Reader's Digest*, available at www.organdonorawareness.org/ [accessed December 2008])



LINDA KETELUT/CORBIS

A Little Help

- ashes: the substance that remains after a person's body has been cremated (burned after death)
- attempt: try
- burn: set fire to
- bury: inter, put a dead person's body in the ground
- cease: come to an end, stop
- crippled: unable to walk because of an injury or a disease
- deaf: unable to hear
- deed: act, action, something you do
- devil: the most powerful evil spirit and enemy of God
- fault: a bad part of someone's character
- for all intents and purposes: practically

- my fellow man: other people in general
- prejudice: a feeling of not liking somebody or something, before all the facts are known
- scatter: spread or throw about in all directions
- shout: call loudly, yell
- sight: eyesight, eyes
- sin: an act against a religious law
- so that: in such a way that
- soul: the part of a person that is not the body; spirit
- speechless: unable to speak
- sunrise: the light of a new day
- weakness: a weak point

Figura 3: *On Stage*. Unidade 2, p. 24.

Após essa primeira distribuição, constatamos que as questões de leitura com função multimodal podiam se apresentar de duas maneiras, ora com Harmonia na Exploração dos Modos ora com Desarmonia na Exploração dos Modos. Quando ocorreu desarmonia, pudemos verificar ainda uma ênfase maior ou privilégio de um dos modos presente no texto multimodal que originava as questões de leitura.

Se o modo visual tem a função apenas de ilustrar, logo, a categoria de Harmonia e Desarmonia na exploração dos modos, não podia ser considerada. Essas categorias foram relevadas apenas quando existia função multimodal, isto é, os modos estavam presentes com função estabelecida inerente ao conhecimento do leitor ou do produtor do texto. Observamos, pois, o tratamento desses modos na abordagem das questões de leitura. Se os enunciados levavam o leitor a perceber a importância de cada modo presente ou se simplesmente os outros modos eram ignorados em detrimento do modo escrito.

Para a sistematização dos resultados obtidos, criamos um quadro demonstrativo reproduzido em apêndice, e três gráficos reproduzidos a seguir. Cada gráfico corresponde ao levantamento da quantidade de questões de leitura multimodal em cada fonte sem cortes, descritos anteriormente. A seguir, apresentamos o gráfico referente ao ENEM:

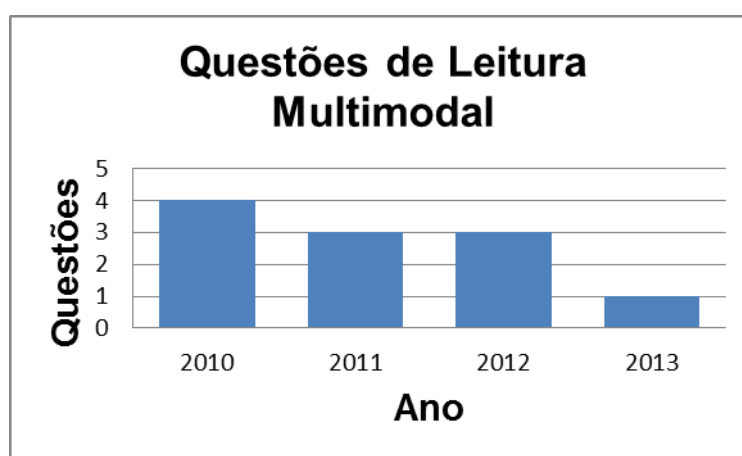


Gráfico 3 – Quantidade de questões de leitura multimodal no ENEM

No Graf. 3, percebemos um total de onze questões de leitura multimodal, com incidência maior no ano de 2010, uma vez que temos um universo maior de questões (10). Ainda, podemos dizer que houve uma permanência da quantidade de questões multimodais entre 2011 e 2012, e um declínio considerável do ano de 2012 para o ano de 2013. Esse total de questões corresponde a 44%, isto é, do total de 25 questões 11 apresentavam textos multimodais para avaliar a compreensão leitora. Das quatro questões de 2010, apenas uma é da segunda versão aplicada. Logo, verificamos que o número foi relativamente constante de 2010 a 2012.

A seguir, apresentamos e fazemos considerações acerca do número total de questões no Livro 1, a partir do gráfico 4:

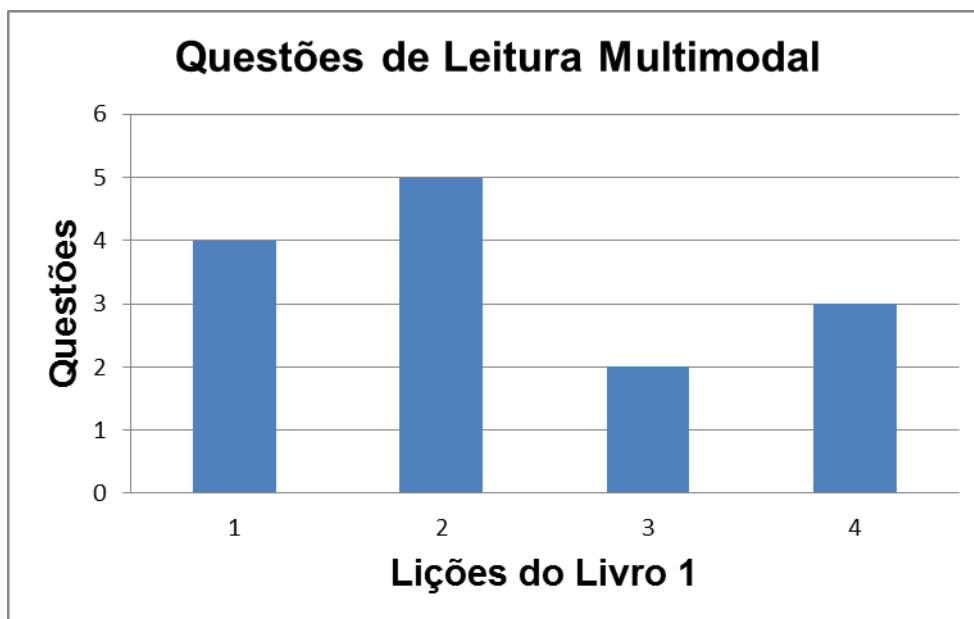


Gráfico 4 – Quantidade de questões de leitura multimodal no Livro 1

No Graf. 4 observamos um número de 14 questões distribuídas em quatro lições. A lição de maior número de questões multimodais foi a segunda. Isto se configura como uma incoerência, tendo em vista que este livro na sua terceira lição se propôs a ensinar a leitura de textos multimodais. Acreditamos que o número deveria ser maior, após a explanação de como proceder à leitura de textos com recursos multimodais. O número baixo de questões de leitura multimodal nesse livro é preocupante, uma vez que se trata da última etapa do EM. Desse modo, entendemos que ao propor uma abordagem multimodal e conter um número irrisório de questões explorando-a, o L1 apresenta uma contradição teórico-metodológica.

Em relação ao Livro 2, temos um resultado bem superior de questões de leitura multimodal. Contabilizamos 60 questões distribuídas em doze unidades, como observamos a seguir:

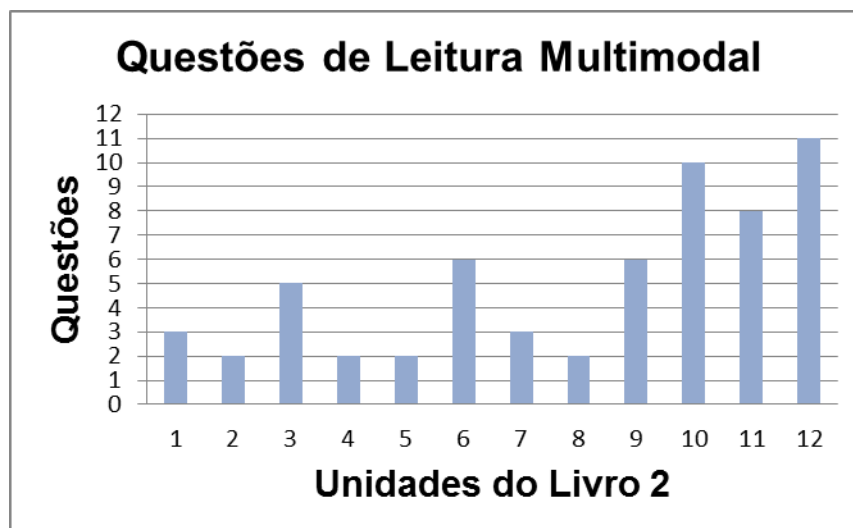


Gráfico 5 – Quantidade de questões de leitura multimodal no Livro 2

As três últimas unidades apresentam 33 questões de leitura multimodal, o que é previsível, uma vez que, como demonstramos na descrição do Livro 2, as três últimas unidades propõem-se a enfatizar a leitura de textos. No entanto, podemos dizer que em todas as unidades aparecem questões de leitura que focam a multimodalidade. Isso é um bom resultado, pois o aluno que supostamente utiliza ou utilizou esse livro, teve acesso a uma grande quantidade de textos multimodais. Nesse caso, a ausência da teoria multimodal, de forma explícita, não foi um fator negativo.

Contabilizamos um total de 85 questões de leitura multimodal, sendo 11 do ENEM, 14 do L1 e 60 do L2 (ver Apêndice A, B e C). Apesar de entender a multimodalidade como uma condição inerente aos textos orais ou escritos, analisamos apenas as questões de leitura em que a multimodalidade se fazia indispensável ao processo de leitura proficiente, isto é, questões de leitura com função multimodal. Com isso, as questões de leitura que continham uma foto ou imagem, ou outro modo, com finalidade meramente ilustrativa foram contabilizadas, porém tais questões não podiam ser analisadas conforme as categorias encontradas.

Essa priorização foi baseada em Dionisio e Vasconcelos (2013), que diferenciam a multimodalidade como recurso constituinte e como recurso metodológico. No primeiro caso, o recurso multimodal aparece, porém, sua presença não é relevante para a compreensão geral, de um texto, de uma questão ou exercício. Já quando a multimodalidade apresenta-se como recurso metodológico torna-se imprescindível sua presença para o entendimento de qualquer que seja o objeto em análise, de maneira metodológica. No entanto, não utilizamos essa nomenclatura apresentada pelas autoras, no caso dessa pesquisa, a divisão das questões de leitura em função multimodal e ilustrativa atende aos nossos objetivos traçados e sistematiza nossos dados provenientes de três fontes distintas.

Assim, ao proceder a tal divisão, chegamos a um número de questões de leitura com função multimodal reduzido, como podemos verificar na tabela a seguir, tais questões estão divididas em duas categorias e duas subcategorias, que emanaram do processo de reflexão sobre dados, totalizando 38 questões, sendo sete do ENEM (2 Harmônicas e 5 Desarmônicas), seis do Livro 1 (2 Harmônicas e 4 Desarmônicas) e vinte e cinco do Livro 2 (11 Harmônicas e 14 Desarmônicas):

QUESTÕES DE LEITURA COM FUNÇÃO MULTIMODAL	Quantidade
Categoria 1: Harmonia na exploração dos modos	Subtotal: 16
Categoria 2: Desarmonia na exploração dos modos Subcategoria: Privilégio do modo escrito – 21 Subcategoria: Privilégio do modo visual – 1	Subtotal: 22
	Total: 38

Tabela 1 – quantidade de questões com função multimodal de acordo com as categorias estabelecidas.

A categoria *Harmonia na exploração dos modos* diz respeito ao tratamento da multimodalidade de forma equilibrada, sem desmerecer nenhum modo para a compreensão de leitura. O oposto, portanto, acontece com a segunda categoria, *Desarmonia na exploração dos modos*, que apresentou questões de leitura que focalizavam ou no modo escrito ou no modo visual.

3 ANÁLISE DE DADOS

Aqui procederemos à análise do *corpus* restrito, segundo descrevemos no capítulo anterior. Para isso, dividimos nossa análise conforme as categorias encontradas, quais sejam: Harmonia na exploração dos modos e Desarmonia na exploração dos modos. A última categoria é composta de duas subcategorias: Privilégio do modo escrito; Privilégio do modo visual que aparecem diluídas na própria exemplificação da desarmonia em cada fonte. Como dispomos de questões de três diferentes fontes (L1, L2 e ENEM), faremos a análise de cada uma separadamente, apresentando os resultados obtidos, que serão discutidos no capítulo seguinte.

3.1 Harmonia na exploração dos modos no ENEM

Das sete questões de leitura multimodal no ENEM, duas questões tiveram função multimodal com harmonia na exploração dos modos e cinco foram desarmônicas. Essas duas questões foram do mesmo ano, 2010, sendo uma da primeira e uma da segunda versão aplicada.

O primeiro exemplo foi retirado da primeira versão do exame do ano de 2010, no qual observamos a presença de dois modos, quais sejam, o infográfico e o modo escrito, conforme imagem reproduzida abaixo:

Exemplo 1:

Questão 95

MILLENIUM GOALS



The infographic displays eight Millennium Goals in a 2x4 grid. Each goal is represented by a number, an icon, and a text description:

- 1**: ERADICATE EXTREME POVERTY AND HUNGER (Icon: flame in a bowl)
- 2**: ACHIEVE UNIVERSAL PRIMARY EDUCATION (Icon: pencil)
- 3**: PROMOTE GENDER EQUALITY AND EMPOWER WOMEN (Icon: female symbol)
- 4**: REDUCE CHILD MORTALITY (Icon: baby figure)
- 5**: IMPROVE MATERNAL HEALTH (Icon: pregnant woman)
- 6**: COMBAT HIV/AIDS, MALARIA AND OTHER DISEASES (Icon: medicine bottle with cross)
- 7**: ENSURE ENVIRONMENTAL SUSTAINABILITY (Icon: flower)
- 8**: A GLOBAL PARTNERSHIP FOR DEVELOPMENT (Icon: group of people)

Disponível em: <http://www.chris-alexander.co.uk/1191>. Acesso em: 28 jul. 2010 (adaptado).

Definidas pelos países membros da Organização das Nações Unidas e por organizações internacionais, as metas de desenvolvimento do milênio envolvem oito objetivos a serem alcançados até 2015. Apesar da diversidade cultural, esses objetivos, mostrados na imagem, são comuns ao mundo todo, sendo dois deles:

- A O combate à AIDS e a melhoria do ensino universitário.
- B A redução da mortalidade adulta e a criação de parcerias globais.
- C A promoção da igualdade de gêneros e a erradicação da pobreza.
- D A parceria global para o desenvolvimento e a valorização das crianças.
- E A garantia da sustentabilidade ambiental e o combate ao trabalho infantil.

LC - 2º dia | Caderno 8 - ROSA - Página 3

Figura 4: ENEM 2010 – Versão 1

Sabemos que a função do infográfico é apresentar informação com a ajuda de uma ilustração ou um gráfico, o texto *Millenium Goals*, tem essa configuração. Nesse caso, o modo escrito e o modo visual (ilustração) se complementam. A função da imagem é representar o texto escrito, e vice-versa. Da forma como o enunciado foi estruturado, fica claro ao candidato que deverá achar a alternativa que apresente dois objetivos. Assim, as potencialidades dos modos foram bem exploradas, o modo visual, com ilustração representativa, e o modo escrito, com a presença de vários cognatos que ajudam na compreensão do texto como um todo. Observamos nesta questão que houve um processo de *transdução* (Cf. KRESS, 2010), pois a imagem representa o texto escrito, e o texto escrito representa a imagem.

Cada imagem apresenta um símbolo que possui o objetivo de representar visualmente o texto escrito. Segundo, Luke e Freebody (1997), isso ocorreu devido aos objetivos pré-determinados do autor, pois todo texto é motivado e existe um posicionamento político, mesmo que implícito. Sendo esse texto veiculado pela Organização das Nações Unidas, seria previsível que circulasse em diferentes sociedades, e que somente o modo escrito não fosse capaz de atender a todo esse público. Daí a utilização de símbolos

relativamente universais, capazes de serem entendidos por um número maior de pessoas, que talvez não dominassem o idioma inglês.

A proposta é, então, que mesmo sem ter a competência linguística necessária à resolução da questão, o candidato consiga descobrir um meio de leitura (visual) para encontrar a resposta correta que está escrita em língua materna, ajudando-o ainda mais na execução da tarefa solicitada. A sequência de números e imagens estabelecidos revela-se da maneira convencionada na escrita ocidental, colocando em evidência o letramento visual, e os conhecimentos prévios do leitor.

No caso, o olhar segue um caminho já conhecido, de cima para baixo, da esquerda para a direita, promovendo uma leitura confortável para quem vê esse texto multimodal. A escolha dos dois modos supracitados, então, tem relação direta com a “especialização funcional” (Cf. KRESS, 2007) de cada um.

De acordo com Kress (op. cit.), podemos dizer que o modo escrito conta o mundo, seguindo a lógica do texto escrito e o modo visual mostra o mundo, seguindo a lógica das imagens. Portanto, a junção desses modos atende as expectativas do produtor do texto.

O título *Millenium Goals*, sintagma no plural, ajuda na percepção de que existem mais de um elemento focalizado. As palavras cognatas nesse sintagma, juntamente com as que representam cada símbolo ajudam na compreensão e na resolução da questão proposta. Desse modo, podemos afirmar que houve um equilíbrio na exploração dos recursos, sendo tal exemplo genuíno para a seção ora explanada. Além disso, a intertextualidade (vide p. 20) está presente, pois cada símbolo proposto vai remeter a outro já existente, largamente reconhecido. Por exemplo, a cruz, geralmente remete aos primeiros socorros, a remédios e a tratamentos médicos. No terceiro objetivo temos o símbolo que representa o sexo feminino, bastante utilizado na sociedade ocidental.

Reproduzimos a seguir, uma questão presente na segunda versão do exame que consideramos harmônica:

Exemplo 2:

Questão 95



Disponível em: <http://www.weblogcartoons.com>. Acesso em: 13 jul. 2010.

Os aparelhos eletrônicos contam com um número cada vez maior de recursos. O autor do desenho detalha os diferentes acessórios e características de um celular e, a julgar pela maneira como os descreve, ele

- A) prefere os aparelhos celulares com *flip*, mecanismo que se dobra, estando as teclas protegidas contra eventuais danos.
- B) apresenta uma opinião sarcástica com relação aos aparelhos celulares repletos de recursos adicionais.
- C) escolhe seus aparelhos celulares conforme o tamanho das teclas, facilitando o manuseio.
- D) acredita que o uso de aparelhos telefônicos portáteis seja essencial para que a comunicação se dê a qualquer instante.
- E) julga essencial a presença de editores de textos nos celulares, pois ele pode concluir seus trabalhos pendentes fora do escritório.

Figura 5: ENEM 2010 – Versão 2

Aqui observamos que a imagem do celular propicia ao leitor a certeza do assunto que será tratado no texto, que também é percebido através do vocábulo “Telephone”. No enunciado, há uma referência ao desenho, aos vários acessórios que um celular possui. E, embora, a resolução da questão esteja voltada para o modo escrito, o modo visual não foi desprezado no enunciado.

A função multimodal está presente, visto que, a forma como o texto foi construído, o desenho do celular e as várias setas representadas funcionam para mostrar o acúmulo de funções do aparelho que são retomadas no texto escrito. Cada potencialidade dos modos

presentes foi relevada, conforme a motivação do autor do texto, que soube explorar os recursos de cada modo para atingir uma leitura desejada.

Neste caso, o modo visual e o modo escrito são indispensáveis para a compreensão do texto multimodal. Observamos aqui a segunda e a quarta proposição de Luke e Freebody (1997), pois esse texto revela a posição do autor e a sua individualidade, isto é, a sua marca pessoal que faz que seu texto seja único.

A proposta do autor é, então, mostrar negativamente o acúmulo de funções no celular, fazendo aqui um desenho (Cf. COPE E KALANTZIS, 2000), isto é, uma releitura do gênero manual de instruções, uma vez que esse gênero tem como objetivo mostrar de forma detalhada cada função do aparelho eletrônico, enfatizando suas qualidades. Aqui o autor faz exatamente o oposto tanto através das várias setas quanto através de alguns vocábulos com carga semântica negativa, a exemplo de *idiot.* (idiota), *avoid* (evitar), *annoy* (aborrecer), *injury* (injúria), entre outros.

3.2 Desarmonia na exploração dos modos no ENEM

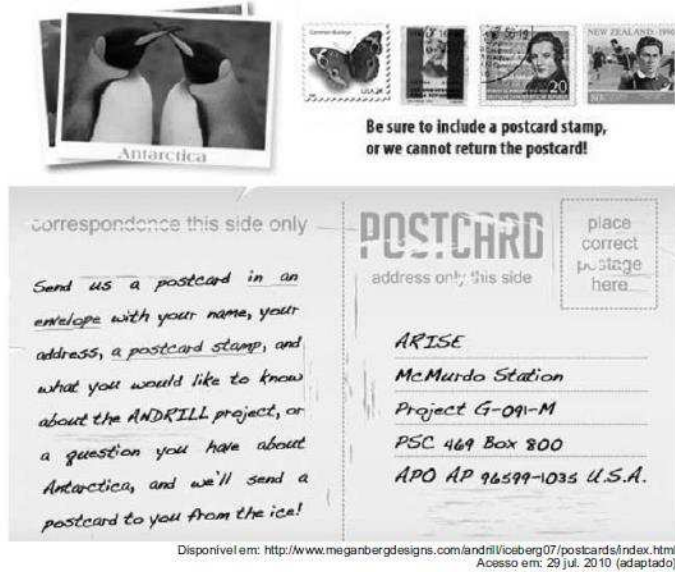
Cinco questões apresentaram-se com função multimodal e foram desarmônicas em relação à exploração dos modos. Uma na primeira versão de 2010, duas na versão do Exame em 2011, uma na versão de 2012 e uma na versão de 2013, analisados abaixo na sequência.

A primeira questão de leitura com função multimodal que apresentou desarmonia foi criada a partir de uma hibridização, (Cf. FAIRCLOUGH, 1992 *apud* COPE E KALANTZIS, 2000) uma vez que explora um anúncio na forma de um cartão-postal, gênero este com função originária de mandar a alguém querido informações sobre um lugar visitado. Vejamos a seguir:

Exemplo 3:

Questão 94

Trade postcards with us!



Os cartões-postais costumam ser utilizados por viajantes que desejam enviar notícias dos lugares que visitam a parentes e amigos. Publicado no site do projeto ANDRILL, o texto em formato de cartão-postal tem o propósito de

- Ⓐ comunicar o endereço da nova sede do projeto nos Estados Unidos.
- Ⓑ convidar colecionadores de cartões-postais a se reunirem em um evento.
- Ⓒ anunciar uma nova coleção de selos para angariar fundos para a Antártica.
- Ⓓ divulgar às pessoas a possibilidade de receberem um cartão-postal da Antártica.
- Ⓔ solicitar que as pessoas visitem o site do mencionado projeto com maior frequência.

Figura 6: ENEM 2010 – Versão 1

O enunciado da questão já revelou a hibridização presente e deu ênfase apenas ao modo escrito quando solicitou: “Os cartões-postais costumam ser utilizados por viajantes que desejam enviar notícias dos lugares que visitam a parentes e amigos. Publicado no site do projeto ANDRILL, o texto em formato de cartão-postal tem o propósito de”.

O uso de uma fonte linguística autêntica é louvável, porém acreditamos que essa hibridização seria facilmente percebida pelo leitor, já que vários cognatos presentes ajudariam nessa tarefa, tais como: *include*, *postcard*, *question*, *return*. A palavra *stamp* (selo) que é um falso cognato tem seu significado alcançado através da imagem presente.

Os objetivos pré-determinados pelo autor é que o levou a fazer essa hibridização, talvez com a intenção de atrair a atenção do público que ainda não conhece o projeto, e que poderia ser um doador em potencial. Seria mais justo explorar isso numa questão do que simplesmente dar essa informação no enunciado, subestimando a capacidade do leitor em perceber a utilização de tal recurso. Nesse exemplo, observamos claramente as potencialidades de cada modo presente, na forma de mostrar através de imagens (os selos e a imagem do pinguim) e na forma de contar através do texto escrito (Cf. KRESS, 2007).

Em relação ao gênero, podemos dizer que a pedagogia do multiletramento nos ajuda a identificar a estrutura do cartão-postal que proporciona ao leitor perceber sem muita dificuldade alguns elementos chaves, tais como: o local, no canto superior direito, em forma de quadrado, que tem o mesmo formato dos selos; abaixo, o local destinado ao endereço do destinatário e, por fim, a capa do cartão-postal constituída de imagem que remeta a algo da

cidade ou país visitado. Em seguida, temos duas questões do Exame de 2011, reproduzimos a seguir a primeira delas:

Exemplo 4:

QUESTÃO 93



GLASBERGEN, R. Today's cartoon.

Disponível em: <http://www.glasbergen.com>. Acesso em: 23 jul. 2010.

Na fase escolar, é prática comum que os professores passem atividades extraclasse e marquem uma data para que as mesmas sejam entregues para correção. No caso da cena da charge, a professora ouve uma estudante apresentando argumentos para

- A discutir sobre o conteúdo do seu trabalho já entregue.
- B elogiar o tema proposto para o relatório solicitado.
- C sugerir temas para novas pesquisas e relatórios.
- D reclamar do curto prazo para entrega do trabalho.
- E convencer de que fez o relatório solicitado.

Figura 7: ENEM 2011

Aqui o gênero multimodal representado é uma *charge*. Na estrutura da questão, o que observamos é um foco no modo escrito para a resolução do questionamento proposto, tendo em vista que a contextualização presente no enunciado pode levar o aluno a marcar a afirmativa “d” ou “e”, pois a cena em si revela uma conversa entre professora e aluna.

Neste caso, a potencialidade do modo visual só é alcançada com o entendimento do modo escrito, que vai garantir que o aluno não marque equivocadamente a alternativa “d”.

Logo, é a junção dos modos, modo visual com o modo verbal, que deve ser compreendido para indicar a solução da atividade pedida, principalmente com o entendimento dos vocábulos: *send*, *telepathically* e do tempo verbal no futuro – *will* – na sua forma reduzida. Aqui, o modo escrito se sobrepõe ao modo visual. Consideramos que esse exemplo explica bem a segunda premissa proposta por Kress (2000), já que é natural que isso ocorra, pois apesar de todos os textos serem multimodais, é possível que um modo seja predominante, neste caso, a compreensão se fará em maior grau a partir desse modo. Abaixo, mais um exemplo do ano de 2011:

Exemplo 5:

QUESTÃO 94



Disponível em: <http://www.garfield.com>. Acesso em: 29 jul. 2010.

A tira, definida como um segmento de história em quadrinhos, pode transmitir uma mensagem com efeito de humor. A presença desse efeito no diálogo entre Jon e Garfield acontece porque

- A Jon pensa que sua ex-namorada é maluca e que Garfield não sabia disso.
- B Jodell é a única namorada maluca que Jon teve, e Garfield acha isso estranho.
- C Garfield tem certeza de que a ex-namorada de Jon é sensata, o maluco é o amigo.
- D Garfield conhece as ex-namoradas de Jon e considera mais de uma como maluca.
- E Jon caracteriza a ex-namorada como maluca e não entende a cara de Garfield.

Figura 8: ENEM 2011

Mais uma vez a presença de um gênero multimodal que deveria receber um tratamento também multimodal, porém o foco está apenas no texto escrito. Para o entendimento dessa tira, acreditamos que seja necessário buscar conhecimentos de mundo e a própria informação que é dada no enunciado da questão “A tira, definida como um segmento de história em quadrinhos, pode transmitir uma mensagem de efeito de humor.”, uma vez que a ilustração é quase a mesma nos três quadrinhos.

Sem um conhecimento anterior de como Garfield aparece nas tiras, como um personagem sempre sarcástico, da forma como a ilustração bem representa, fica extremamente difícil a resolução desta questão. A compreensão do texto multimodal fica a cargo do modo escrito através do entendimento dos cognatos: *psycho*, *specific* e das próprias alternativas da questão, que sinalizam para a temática tratada na tira. Dessa

maneira, o modo visual é limitado pelo modo escrito, pois a ilustração é compreendida quando o texto escrito é decifrado.

O exemplo seguinte foi retirado do ano de 2012. Vejamos, a seguir:

Exemplo 6:



DONAR. Disponível em: <http://politicalgraffiti.wordpress.com>. Acesso em: 17 ago. 2011.

Cartuns são produzidos com o intuito de satirizar comportamentos humanos e assim oportunizam a reflexão sobre nossos próprios comportamentos e atitudes. Nesse cartum, a linguagem utilizada pelos personagens em uma conversa em inglês evidencia a

- A predominância do uso da linguagem informal sobre a língua padrão.
- B dificuldade de reconhecer a existência de diferentes usos da linguagem.
- C aceitação dos regionalismos utilizados por pessoas de diferentes lugares.
- D necessidade de estudo da língua inglesa por parte dos personagens.
- E facilidade de compreensão entre falantes com sotaques distintos.

Figura 9: ENEM 2012

O gênero abordado nessa questão foi o cartum, isto é, um gênero essencialmente multimodal. No entanto, não houve harmonia na exploração dos modos, porque o foco foi no modo escrito, porém o humor do cartum está na forma como um típico americano está reproduzindo a língua inglesa e um não nativo a reproduz, um de forma coloquial e outro de maneira extremamente formal, fato este também percebido pela ilustração. O primeiro falante é caracterizado com formas grosseiras e modos rudes (roupa suja, barriga saliente, cerveja na mão, camisa rasgada) e o segundo falante aparece com traços finos e modos polidos (roupa social, cabelo bem penteado, levanta o dedo para falar) que chega a “assustar” o primeiro. Como Kress e Van Leeuwen (2006) apontam, o dado, algo já conhecido aparece do lado esquerdo, e o novo, o diferente, vem do lado direito.

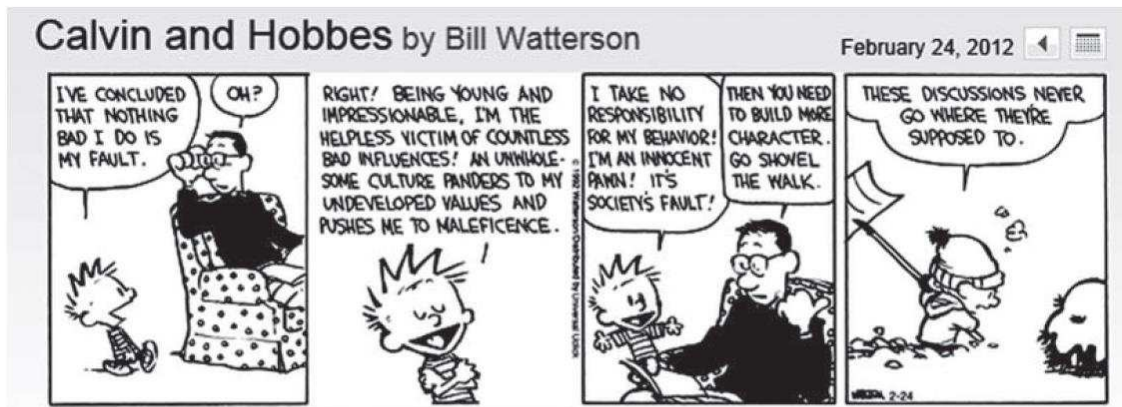
A resolução desta questão se torna difícil, levando-se em consideração que para quem não tem um conhecimento vasto do idioma, não percebe facilmente as formas equivocadas, segundo a gramática, utilizadas pelo primeiro falante. Diferente dos dois

exemplos do ano de 2011, a ilustração ajuda mais na compreensão global do texto multimodal.

No ano de 2013, houve a ocorrência de uma questão de leitura com função multimodal e com privilégio do modo escrito, como observamos a seguir:

Exemplo 7:

QUESTÃO 91



Disponível em: www.gocomics.com. Acesso em: 26 fev. 2012.

A partir da leitura dessa tirinha, infere-se que o discurso de Calvin teve um efeito diferente do pretendido, uma vez que ele

- A decide tirar a neve do quintal para convencer seu pai sobre seu discurso.
- B culpa o pai por exercer influência negativa na formação de sua personalidade.
- C comenta que suas discussões com o pai não correspondem às suas expectativas.
- D conclui que os acontecimentos ruins não fazem falta para a sociedade.
- E reclama que é vítima de valores que o levam a atitudes inadequadas.

Figura 10: ENEM 2013

Ao solicitar que efeito teve o discurso de Calvin, o enunciado enfatiza o modo escrito, porém o modo visual também exerce um papel significativo para a compreensão da tira. Esse é o quarto exemplo (duas tiras, um cartum e uma charge) que apresentou desarmonia na exploração dos modos e que aborda um gênero inerentemente multimodal.

O modo visual traz significativas informações para a resolução da questão, pois a ilustração revela a indiferença do pai em relação às investidas do filho (1º e 3º quadrinhos) e o poder que o pai exerce sobre Calvin com sua fala (curta) e um gesto que aponta para fora, completando sua ordem no terceiro quadrinho. Calvin, ao contrário, faz um tremendo esforço para ser ouvido, suas falas são longas, porém não causam efeito algum no pai que parece continuar com sua leitura.

A funcionalidade do modo visual ficou a cargo do leitor, pois o enunciado não aponta para a sua importância na resolução da questão. Apesar de a competência de leitura multimodal ser aguçada nesse exemplo, foi totalmente desconsiderada na elaboração do enunciado e das alternativas propostas. Se a narrativa aqui está sendo mostrada e contada

(Cf. KRESS, 2007) aqui, é importante que a leitura contemple os modos que foram consolidados multimodalmente.

3.3 Harmonia na exploração dos modos no Livro 1

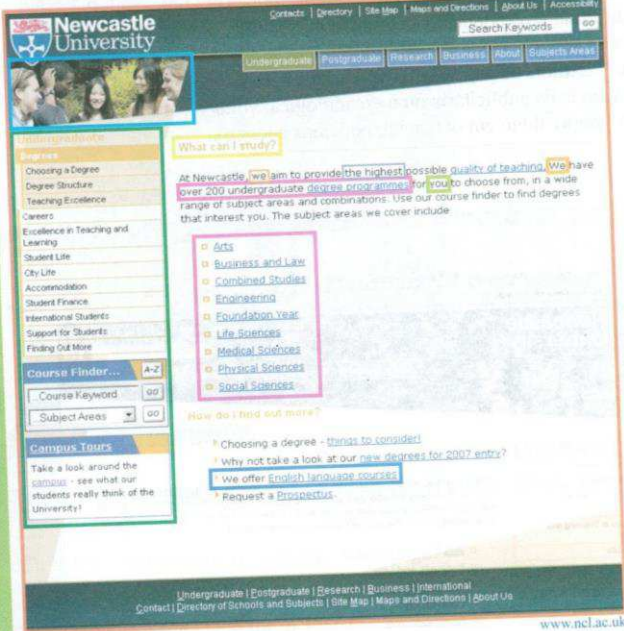
De seis questões com função multimodal no L1, duas foram consideradas harmônicas quanto à exploração dos recursos multimodais. Uma questão da terceira lição e outra da quarta. Começamos nossa análise com um exemplo retirado da terceira lição, que traz como objetivo: “Explorar recursos multimodais na construção de sentido do texto”. Logo, esperamos que outros modos existentes nos textos sejam bem explorados com questões de leitura que provoquem o aluno a perceber esses recursos multimodais. Isso aconteceu no final da lição, na seção *Where do you stand now?* (Onde você fica agora?), que tem a função de relembrar os conteúdos ensinados e testar se o aluno realmente aprendeu o que foi proposto.

O texto multimodal presente nessa seção é um anúncio. Observamos que o gênero abordado não foi o mesmo gênero abordado na subseção *Step by Step* (Passo a Passo), que explicou passo a passo ao aluno como se faz uma leitura do gênero publicitário com recursos multimodais. Foram três páginas, nas quais foram destacadas as características do gênero e também os recursos multimodais utilizados com diferentes cores, como se observa a seguir:

Exemplo 8:

Step by Step

1. Observe the number of different resources available on this webpage. What advertising features can you spot? What is explicit? What is implicit?



1. Attractive page (layout, colors, boxes, links).

2. picture suggesting multicultural environment.

3. information not only about degrees and courses but also about accommodation, city life, student life, campus tour.

4. choice and opportunities offered.

5. use of student's wording, stated in 1st person.

6. use of personalized discourse 'we', which means 'the institution'. By doing that, the institution is not something out there, it gets closer to the prospective student.

7. use of you (typical of advertising language) to address prospective students directly.

8. use of superlatives which indicates implicit comparison.

9. inclusive discourse (implicit language: non-native speakers of English have an opportunity)

96

Figura 11: *English in a globaliz/ed world*. v. 3, p. 96.

A primeira: “*Attractive page (layout, colors, boxes, links.)*” e a segunda: “*Picture suggesting multicultural environment*” características apontadas na imagem acima, se direcionam para a presença dos recursos multimodais, tais como cores, *layout*, caixas de textos e imagens, e as demais são características linguísticas próprias do gênero anúncio publicitário. Essas duas características levantadas não garantem que os recursos multimodais sejam explorados para a construção de sentidos. A ideia do passo a passo é mostrar como fazer, ou pelo menos um caminho possível de leitura, o que percebemos é uma classificação das partes do site, que pouco ajuda na resolução da atividade proposta no final da lição, que será analisada a seguir.

Os autores do Livro 1 não escolheram o mesmo gênero para avaliar se os conteúdos foram realmente assimilados na questão reproduzida a seguir, foco da nossa análise. O fato de ser um gênero diferente, não chega a ser um problema, levando-se em consideração que a multimodalidade se manifesta em qualquer gênero. Além disso, a atividade é proposta no fim da lição, na seção *Where do you stand now?* (Onde você fica agora?). Sua função é avaliar se o aluno pode fazer sozinho o que foi aprendido durante toda a lição, ou seja, é colocada como um desafio. Abaixo, reproduzimos o anúncio com a atividade proposta:

Exemplo 9:

Where Do You Stand Now?

- Make use of what you have learned so far to read the following text. What genre is it? What is its objective? In which ways do different language resources cooperate to generate meaning? How aware are you of how different language modalities work together? Do you find advertising features in the text? How informative is it?

AP DEGREE IN MULTIMEDIA DESIGN
— A TWO-YEAR UNDERGRADUATE PROGRAMME

STUDY IN DENMARK
MULTIMEDIA DESIGNER

// DESIGN FOR MOBILE AND WEB // MOBILE PORTALS // GAMES // E-BUSINESS // VIDEO FOR WEB

INFO
Free of charge for EU students. Study start 29th of August 2006 and 29th of January 2007. More info on www.kts.dk and www.multimediasigner.nu

MULTIMEDIADESIGNER COURSE IN COPENHAGEN

Copenhagen Technical Academy
Løsten 18 - DK - 2450 Copenhagen NV
Phone: +45 35 86 31 00
E-mail: course@ing-nic@kts.dk

Study Abroad no. 39 October 2006, p. 15

125

Figura 12: *English in a globalized world*. v. 3, p. 125.

Das seis perguntas realizadas, duas foram pertinentes para a identificação das potencialidades de cada modo presente no texto: *In which ways do different language resources cooperate to generate meaning?* (De que modo os diferentes recursos da língua cooperam para gerar sentido?) *Or How aware are you of how different language modalities work together?* (O quão consciente você está de como diferentes modalidades da língua trabalham juntas?), todavia o termo (multi)modalidade só apareceu antes na escrita do objetivo na lição, sem nenhuma explicação (p. 63). De acordo com Kress (2000), todos os textos são multimodais, porém esse conceito ainda está sendo assimilado pela comunidade

acadêmica e pelos profissionais de educação. Logo, existe uma grande possibilidade de o professor que irá manusear tal livro não tenha conhecimento sobre a multimodalidade.

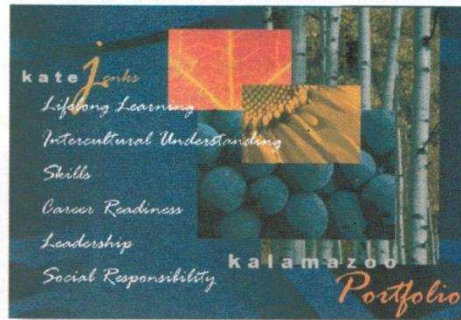
Essa forma de lidar com a multimodalidade no livro sugere que os alunos/ leitores, incluindo o professor que irá manuseá-lo, já dominam o conhecimento sobre multimodalidade. As duas questões apresentadas realmente provocam o leitor para a percepção do uso dos recursos multimodais, uma vez que direcionam o olhar do leitor para os diferentes modos presentes. O segundo questionamento busca avaliar o que foi realmente absorvido em relação ao conteúdo indicado, e os demais questionamentos tratam da estrutura do gênero, tais como: *What genre is it?*(Que gênero é esse?); *What is its objective?* (Qual é o seu objetivo?) e *How informative is it?* (Quanto informativo é ele?).

A segunda questão com harmonia na utilização dos modos é da quarta lição, vejamos:

Exemplo 10:

Pre-reading: Um portfólio evidencia conhecimento, habilidades ou competências desenvolvidas por uma pessoa e não apenas por profissionais das artes. Mas, como elaborar um portfólio que evidencie e enfatize suas realizações? O que colocar, o que ressaltar como habilidades e competências? Que atividades escolares e extra-escolares são valorizadas no mundo do trabalho? Feiras? Amostras? Trabalhos? Fotos de grupos de trabalho em atividades escolares? Atividades sociais e comunitárias? Trabalho voluntário? Como organizar e ordenar as ilustrações? Leia os textos abaixo e responda a essas perguntas.

Designing a portfolio



Text Comprehension

4.39. Based on the first page of this online portfolio sample say what issues Kate Jenks decided to highlight in her portfolio?



4.40. What would you include under each of these topics:



- a. Lifelong learning -
- b. Intercultural understanding -

Figura 13: *English in a globalized world*. v. 3, p. 141.

Aqui observamos uma atividade de leitura, cujas questões estão na seção *Text Comprehension* (Compreensão do Texto) que focaliza o gênero portfólio, o *pre-reading* (pré-leitura) vai abordar justamente algumas características desse gênero, e uma delas é o uso de fotos e ilustrações, isto faz com que esse gênero seja geralmente multimodal. A pergunta 4.39, ao questionar o que a autora quis enfatizar no seu portfólio, faz com que o leitor perceba a importância do modo visual e do modo verbal, pois é a junção dos dois que faz o texto ser atraente. Logo, os modos presentes foram explorados de forma equilibrada. É importante lembrar que os três aspectos da existência do ser humano, a vida no trabalho, a vida pública e a vida pessoal (Cf. COPE E KALANTZIS, 2000) foram respeitados nessa atividade, pois ao se basear num desenho disponível (gênero portfólio) o aluno pode produzir um “desenho”, contendo os modos que julgue interessantes, em relação a sua necessidade individual, uma vez que esse suposto aluno está prestes a concluir o ensino médio e talvez precise produzir o seu portfólio.

3.4 Desarmonia na exploração dos modos no Livro 1

Quatro questões demonstraram desarmonia na exploração dos modos presentes. Três fazem parte da primeira lição e uma da terceira lição. Procederemos à análise, seguindo a ordem crescente.

O texto multimodal da questão presente na primeira lição não segue o padrão de leitura convencional do mundo ocidental. É necessário que o leitor desloque o livro para ler o texto que fica invertido, girando-o, como percebemos a seguir:

Exemplo 11:

Food For Thought

Pre-reading: O planejamento da carreira acadêmica está diretamente ligado ao planejamento da carreira profissional. Mas, no que consiste o ato de planejar a própria carreira para os *experts* da área? Busque suas respostas.

Stages in career planning

depth - carefully, in detail

Ball, B. *Manage your own career: a self-help guide to career choice and change*. London: The British Society and Kogan Page Ltd, 1989, p. 2.

29

Figura 14: *English in a globaliz/ed world*. v. 3, p. 29.

to develop - to elaborate

to hold - to keep in mind; believe

outlook - prospect for the future

to match up - to correspond

2

Ten Steps to Planning Your Career:

- ▶ 1. Develop a career plan. Think about what you want to do and find out more about the kind of training, education, and skills you will need to achieve your career goal.
- ▶ 2. Assess your [skills and interests](#). Think hard about what you enjoy, what you are good at, what kind of personality you are, and the values you hold.
- ▶ 3. Research occupation. Find out more about the nature of the jobs that interest you, such as educational requirements, salary, working conditions, future outlook, and anything else that can help you narrow your focus.
- ▶ 4. Compare your [skills and interests](#) with the [occupations](#) you've selected. The career that matches your skills, interests, and personality the closest may be the career for you.
- ▶ 5. Choose your [career goal](#). Once you've decided what occupation matches up best with you, then you can begin developing a plan to reach your career goal.
- ▶ 6. [Select a school](#) that offers a college degree or training program that best meets your career goal and financial needs.
- ▶ 7. Find out about financial aid to help support you in obtaining your career goal. If you haven't already done so, begin [saving for college](#).
- ▶ 8. Learn about [job hunting](#) tips as you prepare to graduate or move into the job market.
- ▶ 9. Prepare your [résumé](#), and practice [job interviewing techniques](#).
- ▶ 10. Go to your career guidance centre (at your middle school, high school, or college) or local library for additional information and help on career planning, or check out our [Other Internet Resources](#).

www.mapping-your-future.org
Access January 07

Text Comprehension

1.13. Answer the following questions:

- a. Mention one similarity and one difference between texts 1 and 2.
- b. What is the objective of both texts?
- c. List the 18 verbs in text 2 that tell you what to do during your career planning? In which verb form are they?

30

Figura 15: *English in a globaliz/sed world*. v. 3, p. 30.

Como o texto encontra-se num formato pouco comum (Fig. 14), existe uma indicação de onde iniciar a leitura: *start here* (comece aqui) com a indicação da seta. No entanto, o texto multimodal permite múltiplas leituras, podendo o leitor ter escolhido ler o texto do círculo menor para o maior, num movimento interno-externo, ou o oposto, entre outros.

Tanta riqueza de recursos multimodais para ser explorada nas questões, porém elas se limitaram a perguntar sobre o vocabulário e o objetivo dos textos 1 e 2. A alternativa “a” do enunciado 1.13 solicita uma diferença e uma similaridade entre os textos, mas não diz se é em relação ao conteúdo (assunto ou tema) ou a forma (maneira do texto ser composto), ficando a critério do leitor. De acordo com, Kress (2007) existe uma especialização funcional, pois o autor do texto quis destacar as potencialidades do modo visual ao produzir um texto dentro de um círculo. Essa composição foi dispensada nas questões solicitadas, que enfatizaram apenas o conteúdo textual. Segundo Kress (op. cit.), seria necessário realizar quatro passos para se proceder a um caminho possível de leitura desse texto multimodal. A fim de indicar esse possível caminho, julgamos necessário existir questionamentos que mobilizassem o leitor para a percepção da quantidade de modos presentes; como eles funcionam juntos; qual seria o modo predominante e qual seria a função de cada modo presente no texto.

A questão seguinte da mesma lição aborda um jogo que visa delinear o perfil do participante e encontrar a profissão adequada de acordo com suas respostas. Consideramos esse texto multimodal porque foi construído a partir de cores, sendo que cada perfil corresponde a uma cor diferente, como verificamos a seguir:

Exemplo 12:

1.32. Find out which category applies to you.

Your Temporary Conclusion:

Pre-reading: *The Career Interests games* é um jogo que se baseia na teoria de personalidade de John Holland e tem por finalidade identificar a personalidade do jogador. Grosso modo, o jogo apresenta 6 categorias distintas e convida o jogador a responder a um conjunto de perguntas. Contabilize o número de respostas afirmativas e verifique se há predomínio de um dos seis perfis. Abaixo de cada bloco de perguntas, você pode encontrar um conjunto de profissões relacionadas a cada perfil. Para ter acesso ao teste completo, visite o site indicado abaixo.

Career Interest Games

REALISTIC

People who have athletic or mechanical ability, prefer to work with objects, machines, tools, plants or animals, or to be outdoors.

INVESTIGATIVE

People who like to observe, learn, investigate, analyze, evaluate or solve problems.

ARTISTIC

People who have artistic, innovating or intuitional abilities and like to work in unstructured situations using their imagination and creativity.

SOCIAL

People who like to work with people to enlighten, inform, help, train, or cure them, or are skilled with words.

ENTERPRISING

People who like to work with people, influencing, persuading, performing, leading or managing for organizational goals or economic gain.

CONVENTIONAL

People who like to work with data, have clerical or numerical ability, carry out tasks in detail or follow through on others' instructions.

<http://career.missouri.edu/students/explore/thecareerinterestsgame.php>

41

to enlighten - to give more knowledge to

Figura 16: *English in a globaliz/ed world*. v. 3, p. 41.

Nesse exemplo, as cores não tem função ilustrativa, pois, ao responder o questionário e identificar o grupo que faz parte, o resultado estará impresso com essa cor, identificando as características comuns ao grupo.

Após a descrição de cada perfil, nas cores definidas, aparece um exercício cujo foco está no modo escrito. Porém, o modo visual não está presente à toa. Seria importante

atentar para o fato de que cada perfil foi descrito a partir de uma cor, incentivando o leitor a desenvolver sua competência de leitura multimodal.

No entanto, embora não seja nosso objetivo, observamos que nesse exercício é solicitado que o aluno faça um gráfico com as características do perfil da turma, juntamente com um relatório (questão 1.34, alternativa “c” e “d”). Isso foi positivo, pois a produção de textos multimodais ainda é incipiente nos livros didáticos.

Observamos o exercício proposto abaixo:

Exemplo 13:

Exercises

1.33. Write down five words that accurately describe your personality.

1.34. In groups:

- make a list of personality traits mentioned by all your colleagues.
- count them and express the results statistically.
- draw a chart revealing your class profile in terms of personality characteristics.
- write a short report to accompany the chart.

47

Figura 17: *English in a globalized world*. v. 3, p. 47.

Como Kress (2007) afirma, o produtor e o leitor de textos multimodais têm papéis bem definidos. O produtor tem que se preocupar com a especialização de cada modo, a sua potencialidade e limitação para imprimir sentidos aos textos, entre outros. Além disso, o produtor tem que ter consciência que o texto multimodal produzido pode alcançar sentidos diversos, pois cabe ao leitor encontrar uma forma de leitura possível, que pode ser ou não, a forma imaginada pelo produtor. Daí, a importância de se assumir um compromisso com a leitura de textos multimodais, pois quanto mais se lê, mais a competência de leitura multimodal estará sendo conquistada.

A seguir reproduzimos o terceiro exemplo de desarmonia na exploração dos modos no L1. O texto multimodal gerador das atividades presentes na seção *Where do you stand now?* (Onde você fica agora?). Essa seção está localizada no final de cada lição, sendo anterior a seção de *Self-Assessment* (Autoavaliação), que estabelece uma forma de o aluno

se autoavaliar. Assim como o primeiro exemplo apresentado, esse texto multimodal também está em formato circular, porém apresenta suas peculiaridades, vejamos a seguir:

Exemplo 14:

Where Do You Stand Now?

During this lesson, you were exposed to a wide variety of texts and tests concerning career planning. After reading all of them, where would you place yourself in the world-of-work map below?

56

Figura 18: *English in a globaliz/sed world. v. 3, p. 56.*

Write a brief personal profile including interests, skills, values and personality traits. This profile will be useful for Lesson 4.

The circular world-of-work map is divided into 12 segments, each representing a different career field. The segments are arranged around a central point and are labeled with numbers 1 through 12. The outer ring of the circle is divided into four quadrants: 'Working with PEOPLE' (top-left), 'Working with DATA' (top-right), 'Working with THINGS' (bottom-right), and 'Working with IDEAS' (bottom-left). Each segment contains a list of related professions or services.

1. Personal Services
2. Marketing & Sales
3. Management
4. Financial Transactions
5. Distribution and Dispatching
6. Transport Operation & Related
7. Mechanical & Electrical Specialties
8. Manufacturing & Processing
9. Ag/Forestry & Related
10. Medical Diagnosis & Treatment
11. Social Science
12. Applied Arts (Written & Spoken)
1. Employment-Related Services
2. Regulation & Protection
3. Community Services
4. Communications & Records
5. Computer Specialties
6. Construction & Maintenance
7. Crafts & Related
8. Engineering & Technologies
9. Natural Science & Technologies
10. Health Care
11. Applied Arts (Visual)
12. Creative & Performing Arts

<http://www.actstudent.org/www/world.html>

Figura 19: *English in a globaliz/sedworld. v. 3, p.57.*

O texto da Fig. 19, então, exige uma leitura não linear, em função da sua forma de apresentação. A atividade solicita que o aluno identifique o lugar em que ele se colocaria nesse “mapa” (*Where would you place yourself in the world-of-work below?*), mas não revela como o aluno deve fazer isso. Em seguida, pede que o aluno escreva um breve perfil pessoal, incluindo interesses, ferramentas, valores e tratamentos da personalidade (*Write a*

brief personal profile including interests, skills, values and personality traits. This profile will be useful for Lesson 4.). Assim, entendemos que o foco está nos itens gramaticais e lexicais adquiridos através da lição. Não foi chamada a atenção para a potencialidade do modo não verbal: a numeração (1-12) e as cores, divididas entre tonalidades fortes e leves.

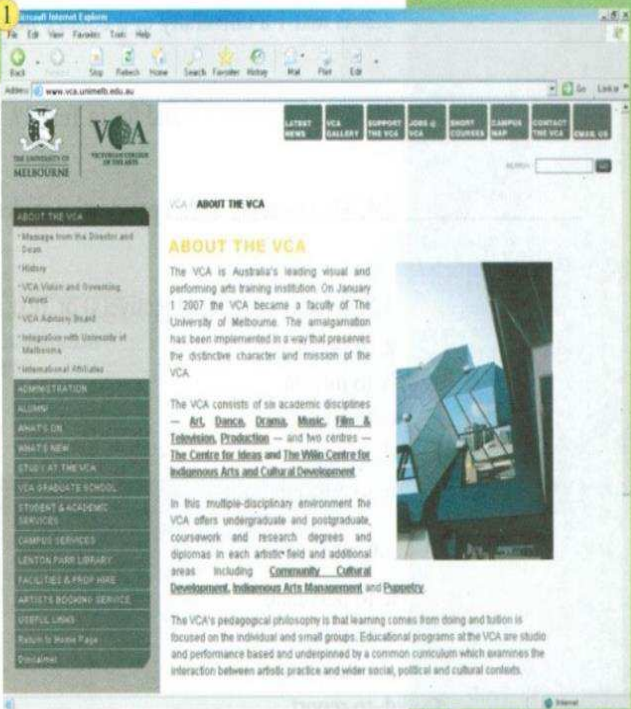
Cabe lembrar aqui a primeira proposição posta por Luke e Freebody (1997), pois as atividades de ler e escrever foram exploradas nessa atividade sem o compromisso com o social, isto é, sem se considerar o autor do texto e o seu possível leitor. A leitura do texto multimodal é colocada como um pretexto para a produção de um “perfil pessoal” e a sua potencialidade e função foram ignoradas. Não existe nenhuma questão que direcione o olhar para a presença dos recursos multimodais presentes, o que demonstra um total descaso com esses recursos.

O próximo exemplo foi retirado da terceira lição do Livro 1. São abordados dois textos na seção *Where do you stand?* (Onde você fica?), o primeiro é uma foto de um *site* (Fig. 20) e o segundo é um anúncio publicitário (Fig. 21). O privilégio foi mais uma vez do modo escrito, com a presença de questões de leitura desarmônicas. Assim, são apresentadas perguntas que vão direcionar a leitura para o estudo do gênero, das estruturas linguísticas e não linguísticas dispostas na subseção *Text Comprehension* (Compreensão do Texto). Sendo os gêneros abordados inerentemente multimodais, é recomendado que se conduza o aluno a observar a presença de outros modos, além do escrito. O que observamos, porém, é uma única pergunta que poderia suscitar essa sobreposição de modos, qual seja: 3.1. *Are the homepage and the ad above appealing to you? Why (not)?* (A página da internet e o anúncio acima estão lhe chamando a atenção? Por que (não)?, como se observa na Fig. 21 a seguir:

Exemplo 15:

Where Do You Stand?

Pre-reading: Nessa lição, exploraremos como as instituições superiores apresentam seus serviços (cursos), que linguagem predomina: informativa, persuasiva, outra. Como descrevem seus cursos, onde se encontram essas descrições, para quem são escritas, e por quê. O que você já sabe sobre essas questões? Tente responder a alguns desses questionamentos a partir de seu conhecimento de mundo e sobre o que já pesquisou e sabe sobre páginas e catálogos de universidades. Em seguida, analise a *homepage* e um anúncio num boletim informativo sobre cursos superiores em diversos países, que foram disponibilizados abaixo.




www.vca.unimelb.edu.au

open day (BrE) / open house [AmE] - a day when a school, college or university provides information to prospective students

93

Figura 20: *English in a globaliz/sed world. v. 3, p. 29.*



2

Study in
Prince George
British Columbia, Canada

- Undergraduate and graduate programs
- Small class sizes
- Research opportunities

Ranked 1st among small universities in western Canada and 7th among all universities nationwide by Maclean's Magazine annual ranking.

UNBC UNIVERSITY OF NORTHERN BRITISH COLUMBIA www.unbc.ca/international

Study Abroad, 34, October, 2004

Text Comprehension

3.1. Are the homepage and the ad above appealing to you? Why(not)?

3.2. Is text 1 a university or a college homepage?

3.3. What does VCA stand for in Text 1?

3.4. What wording invites prospective students to study in Prince George in Text 2?

3.5. What is(are) the objective(s) of Text 1?

- to persuade
- to inform
- to advertise
- to report
- to create humor

3.6. And Text 2?

- to persuade
- to inform
- to advertise
- to report
- to create humor

wording - choice and use of words to say something

prospective - people who are expected to become a student in a given institution.

94

Figura 21: *English in a globalized world*. v. 3, p. 94.

Acreditamos que o verbo *apelar* (*appeal*) pode até fazer com que o aluno busque entender como os recursos multimodais se unem de maneira a chamar a atenção do leitor. Mas as demais questões propostas estão relacionadas apenas à identificação do gênero (3.2; 3.3; 3.4; 3.5; 3.6). Em termos de leitura multimodal, nada foi realmente levado em consideração. O primeiro passo que desfaz esse equívoco, segundo Kress (2007), é realizar uma varredura (*scanning*) do texto, encontrando os modos presentes. Para isso, sugerimos observar, por exemplo, imagens da estrutura física no texto 1 e no texto 2, além da estrutura física estar presente, também aparecem pessoas (aparentemente um casal feliz que é parte integrante daquele ambiente mostrado na imagem). Isso é relevante para mostrar o ambiente físico, aconchegante e bonito para os novos membros que irão se submeter a uma vaga em tais universidades.

Ainda, podemos chamar a atenção para a presença de alguns elementos relevantes, como o brasão e a sigla das universidades em destaque no texto 1 (canto superior esquerdo), e no texto 2 a sigla e o endereço eletrônico da universidade (parte inferior) e a bandeira do Canadá (canto superior esquerdo). Tudo isso poderia ter aparecido em perguntas que levassem o aluno a perceber como esses textos verbais e não verbais interagem para cumprir seu papel na construção de significados, que se configuram como o terceiro e quarto passos propostos por Kress (2007).

3.5 Harmonia na exploração dos modos no Livro 2

O Livro 2 (L2) apresentou um número bem superior de questões de leitura multimodal. Foram quarenta e cinco com função ilustrativa e vinte e cinco com função multimodal, sendo doze harmônicas e treze desarmônicas. Analisaremos a seguir, cinco questões que demonstraram equilíbrio na exploração dos modos, com vistas a oferecer um número relativamente igualitário em relação às outras fontes.

A primeira questão analisada faz parte da seção *Check your English 1* (Cheque seu Inglês 1), cuja função é fazer uma avaliação quantitativa, com um simulado de questões abordando o conteúdo ensinado a cada três unidades e uma avaliação qualitativa, com a *Self-Evaluation* (Autoavaliação)²⁸. Esse simulado é formado de questões elaboradas pelo autor e de questões extraídas de vestibulares diversos, como observamos no exemplo disponibilizado a seguir. Analisamos a questão 5, que foi elaborada pelo próprio autor do L2. Vejamos, a seguir:

²⁸ Na Fig. 29 há a reprodução desta seção.

Exemplo 16:

- d. If Morris eats all that chocolate, _____

- e. If I had a car, _____

- f. If John sees his sweetheart tonight, _____

- g. If they found a cure for cancer, _____

- h. If you don't read the instructions, _____

- i. If I won the lottery, _____

- j. If you lived in Alaska, _____

4. Use some of the words in the box to complete the sentences below.

0.2 point each
/1

if more enough when unless

- a. _____ the governments agree to reduce the emission of polluting gases, the global warming problem will get worse.
- b. There isn't _____ time. We must hurry. It's an urgent issue and it must be solved.

50 CYE 1

5. Leia o Text I e responda às questões a seguir em português.

0.2 point each
/2

Text I

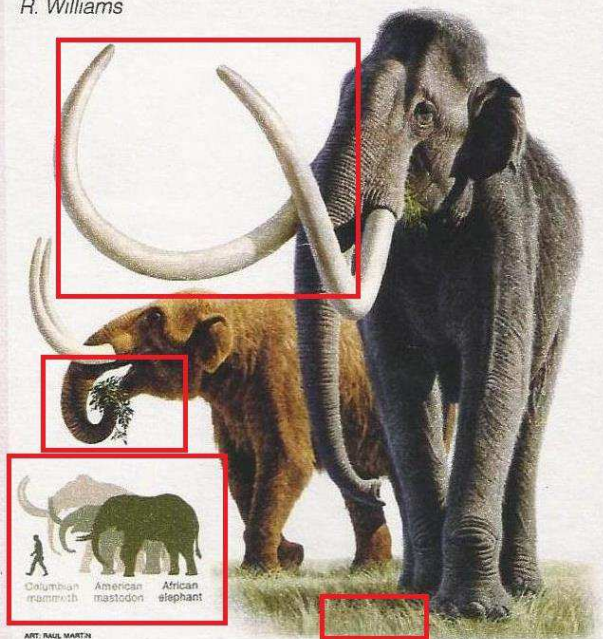
Kin by a Nose Mastodons and mammoths, extinct cousins of the elephant, were members of the order Proboscidea—animals with trunks. Recent discoveries (in Russia, Greece, and the U.S.) have put both beasts back in the spotlight. But how did they differ?

Teeth: Cone-shaped cusps (left) were used to crush. Flat, ridged ones (right) were good for grinding.



MASTODONS (below, left): About the size of today's elephants, though more stoutly built, these ancient browsers had straight backs and a taste for twigs and leaves.

MAMMOTHS (right): As tall as 13 feet at the shoulder, with short tails, sloping backs, and spiraling tusks, these behemoths were grazers that fancied grasses. —A. R. Williams



(From National Geographic Magazine, April 2008.)

Figura 22: On Stage. CYE 1, p. 50. Grifos nossos.

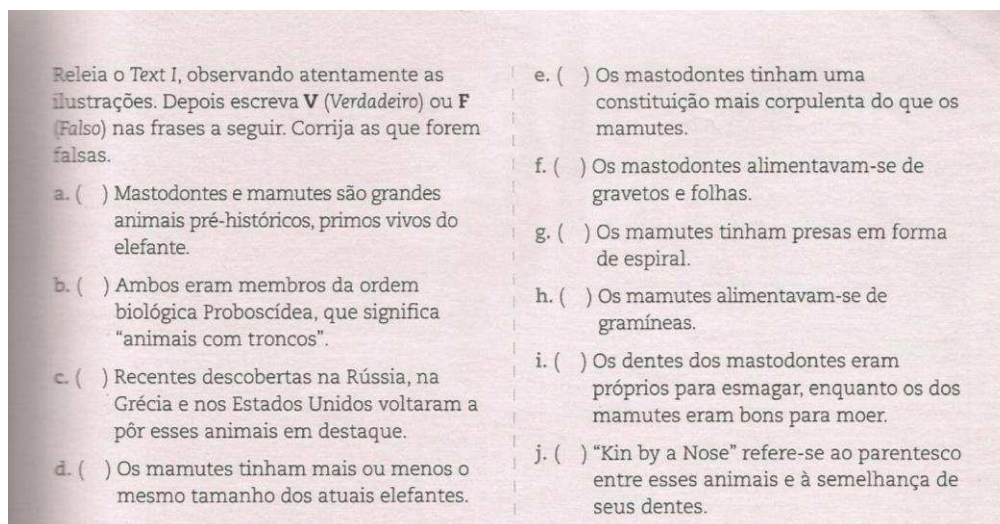


Figura 23: *On Stage*. CYE 1, p. 51.

O texto multimodal que origina as questões tematiza descobertas acerca dos ancestrais do elefante, o mastodonte e o mamute. A atividade proposta solicita que o aluno: “Releia o Text I, observando atentamente as ilustrações”. Aqui o comando enfatiza para a importância do modo visual que juntamente com o modo escrito vai colaborar para a compreensão do texto multimodal.

Não houve privilégio de nenhum modo presente, para responder às alternativas “a”, “b” e “c”, por exemplo, era necessário verificar o modo escrito. Já para responder às alternativas de “d” a “h” bastava verificar na ilustração, o mastodonte se alimentando de gravetos e folhas, o mamute com presas em forma de espiral e próximo à grama, para mostrar seu tipo de alimentação, entres outras informações que o modo visual revela (grifadas na imagem em vermelho). E a alternativa “i” exigia uma leitura do texto e da ilustração. Então, podemos concluir que houve equilíbrio na exploração dos modos, tanto no enunciado, quanto nas perguntas direcionadas para a leitura do texto.

As escolhas do autor desse texto revelou uma junção feliz entre “contar” e “mostrar” o mundo, mostrando que de fato são os objetivos pré-determinados que vão impulsionar a escolha entre um modo ou outro, ou a junção deles, analisando previamente suas potencialidades e limitações para sinalizar uma mensagem. Tais escolhas foram respeitadas e exploradas nas questões propostas, como observamos.

A questão seguinte, retirada da Unidade 5, apresenta uma tirinha como foco para as questões de leitura. Esse gênero é genuinamente multimodal, pois se utiliza do modo verbal (texto escrito) e do modo não verbal (ilustração) na sua construção. Como observamos a seguir, há alguns quadrinhos com pouco texto (2º e 12º) e um que não apresenta texto algum (10º):

Exemplo 17:

Before You Read >>>>

Qual é o nome do garoto, o herói dessa história em quadrinhos? E qual o nome do outro herói? Para todo mundo, Hobbes é um tigrinho de pelúcia. Mas o que ele é para Calvin? O autor, Bill Watterson, ainda cria essas histórias? Você as conhecia? Também é fã do Calvin? Veja mais uma:

calvin and hobbes
by WATTERSON

GET UP, CALVIN!
I'M NOT GOING
TO CALL YOU AGAIN!

I BET.
...

YOU'RE GOING TO MISS
THE BUS! NOW GET OUT
OF BED!

YOU DON'T
KNOW THE
ANSWER? THEN
SIT DOWN.

Hey, Twinky, want to
see if there's an
afterlife?

NO, YOU CAN'T GO PLAY
UNTIL YOU FINISH YOUR
HOMEWORK.

JUST EAT YOUR FOOD.
YOU DON'T NEED TO
PLAY WITH IT.

STOP STALLING
AND GET IN THE
BATHTUB.

NO, YOU CAN'T
STAY UP A
LITTLE LONGER.
GO TO
BED.

HAVE A GOOD NIGHT'S
SLEEP. TOMORROW'S
ANOTHER BIG DAY!

... SIGHHHHHH...

(Calvin and Hobbes, © 1989 Watterson. Dist. by Atlantic Syndication/Universal Press Syndicate)

68 Unit 5 ■ Calvin and Hobbes

Figura 24: On Stage. Unidade 5, p. 68.

A Little Help

afterlife: the life some people believe there is after death	ol': old
bathub: a long large container that you fill with water and sit in to wash yourself	real-only-to-him: imaginary
brand-new: new and not yet used	sigh: breathe out making a long sound when you are disappointed
buddy: friend	stall: deliberately refuse to do something in order to gain more time
draw: produce a picture of something using a pencil, a pen etc.	stay up: to not go to bed
I bet: sure!	Twinky: Shorty (an insulting name for a short person)
looks: seems to be	wow!: exclamation of great surprise
miss the bus: be too late to catch the bus	

General Comprehension

Reading "Between the Lines"

Bill Watterson produziu 3 160 (!) tirinhas de *Calvin and Hobbes*. A última foi publicada em 31 de dezembro de 1995, é a que encerra o álbum *It's a Magical World*, e que reproduzimos na página 67. Ela mostra os dois amigos na floresta coberta de neve, maravilhados com a natureza e com a perspectiva de novas maravilhas a explorar no que eles chamam de "A Magical World".

- Das frases nos balões, qual é a única que **não** está ligada à ideia de renovação, a principal mensagem dessa tirinha?
 - A day full of possibilities!
 - The world looks brand-new!
 - It really snowed last night!
 - It's like having a big white sheet of paper to draw on!
 - A new year... a fresh, clean start!
- Sabendo que Bill Watterson decidiu abandonar a famosa dupla de personagens e encerrou a série com essa tirinha, que mensagem o autor deixou sugerida nessa história?

Finding the Main Idea

Read the comic strip on page 68 and choose the best answer.

- The pictures show
 - Calvin's activities on a big day.
 - Calvin's activities throughout the week.
 - a day in the life of Calvin.
 - Calvin's activities in one of the boy's dreams.
- On that day,
 - nothing really bad happened to Calvin.
 - the little boy wasn't particularly lucky.
 - Calvin had a great time.
 - things worked out pretty well in the end.

Calvin and Hobbes • Unit 5 69

Figura 25: *On Stage*. Unidade 5, p. 69.


A atividade elaborada apresenta dois questionamentos, um que vai se voltar para as imagens (1. *The pictures show* – As ilustrações mostram) e outro que focaliza o texto escrito (2. *On that day* – Neste dia). Dessa maneira, houve uma harmonia na exploração dos modos, que visou o conhecimento da ideia principal do texto multimodal, uma vez que as questões se encontram na subseção *Finding the Main Idea* (Encontrando a ideia principal). Como as perguntas e alternativas estão em inglês o leitor tem que usar seu conhecimento

sobre a língua, o dicionário ou as palavras cognatas, porém as ilustrações já dão grandes pistas sobre a compreensão do texto escrito.


Observamos que Calvin não possui falas em quase todos os quadrinhos, que vão mostrando as atividades do garoto ao longo do dia. A sua insatisfação fica evidente a cada quadro mostrado, quando ele é impedido de fazer o que gosta, como assistir televisão ou brincar, e quando é obrigado a fazer o que não gosta, como estudar em casa e ir para a escola. Cada modo utilizado teve suas potencialidades destacadas, mostrando através das ilustrações e contando através do texto escrito, um dia na vida de Calvin (Cf. KRESS, 2007).

O exemplo seguinte foi retirado da Unidade 10, que inicia o ciclo de questões com foco na leitura de textos presente na seção *Focus on Reading Comprehension*. Veja abaixo: Exemplo 18:

10



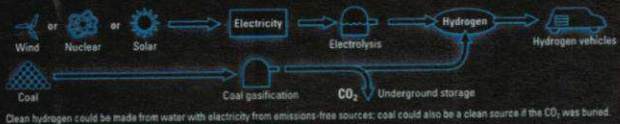
Zero Emissions Technology



ART BY STEPHAN MARTIGERE (TOP) AND CHARLES FLOYD (MID ART BOTTOM)

ZERO EMISSIONS TECHNOLOGY

In a greener future, hydrogen would be produced with carbon dioxide-free energy, requiring a massive expansion of wind, solar, or nuclear power. The U.S. government is also studying the possibility of exploiting the country's vast coal reserves to make hydrogen but storing the carbon dioxide safely underground—a strategy that remains unproven. Other hurdles include developing practical hydrogen-powered cars.



Clean hydrogen could be made from water with electricity from emissions-free sources; coal could also be a clean source if the CO₂ was buried.

(From National Geographic, August 2005.)

Observe a ilustração, leia o texto e responda em português:

1. Na cidade do futuro, será usada uma tecnologia que terá como resultado zero em emissões de certo gás. Que gás é esse?
2. Nesse “futuro mais verde”, que gás será usado nos veículos?
3. Cite três formas de energia usadas para produzir hidrogênio.
4. Que combustível fóssil o governo dos EUA também cogita para a produção de hidrogênio?
5. Qual é a condição para aproveitar o carvão como fonte limpa?
6. A estratégia dessa exploração do carvão já está consagrada?
7. O desenvolvimento de carros práticos movidos a hidrogênio já está garantido ou há obstáculos a essa tecnologia?

152
Unit 10 • Focus on Reading Comprehension


Figura 26: *On Stage*. Unidade 10, p. 152.

Percebemos que o texto multimodal, cuja temática é uma forma de tecnologia capaz de evitar a emissão de gases tóxicos, apresenta dois modos, quais sejam: o modo visual - a fotografia e o gráfico - e o modo escrito. Há uma sobreposição desses modos, assim, ocorreu o processo de hibridização. O enunciado geral da questão, já indica que seja feita a leitura do texto e que a “ilustração” seja observada. Na verdade, o modo visual não compreende apenas o gráfico, mas também a fotografia, que, neste caso, tem a função ilustrativa predominante. O enunciado contemplou os modos presentes no texto, mesmo tomando ilustração por gráfico. Podemos dizer que houve o processo de transdução, pois o texto escrito está representado pelo gráfico e vice versa, é por este motivo que para a resolução das questões de 1 a 4 qualquer um dos modos pode ser a fonte da informação requerida, porém as questões de 5 a 7 já são mais específicas e serão encontradas no texto escrito. Por isso, há uma harmonia na exploração dos modos, sem privilégios.

O exemplo abaixo também faz parte da seção *Focus on Reading Comprehension*, sendo da Unidade 11, trata-se de um texto que aborda a questão das mudanças climáticas serem causadoras de desastres naturais, vejamos abaixo:

Exemplo 19:

5



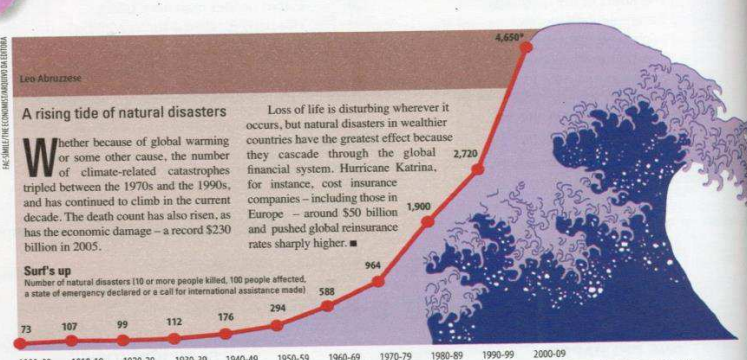
Nature's Fury

A rising tide of natural disasters

Whether because of global warming or some other cause, the number of climate-related catastrophes tripled between the 1970s and the 1990s, and has continued to climb in the current decade. The death count has also risen, as has the economic damage – a record \$230 billion in 2005.

Surf's up
Number of natural disasters (10 or more people killed, 100 people affected, a state of emergency declared or a call for international assistance made)

Loss of life is disturbing wherever it occurs, but natural disasters in wealthier countries have the greatest effect because they cascade through the global financial system. Hurricane Katrina, for instance, cost insurance companies – including those in Europe – around \$50 billion and pushed global reinsurance rates sharply higher. ■



Decade	Number of Natural Disasters
1900-09	73
1910-19	107
1920-29	99
1930-39	112
1940-49	176
1950-59	294
1960-69	588
1970-79	964
1980-89	1,900
1990-99	2,720
2000-09	4,650*

*Projected figure based on actual disasters for 2000-09

Source: Centre for Research on the Epidemiology of Disasters

(From The Economist, The World in 2007)

Observe o gráfico acima, leia o texto e escolha o item correto.

- Entre a década de 1970 e a de 1990, o número de catástrofes relacionadas com o clima
 - dobrou.
 - triplicou.
 - ficou igual.
 - diminuiu.
- O estrago que isso trouxe à economia mundial atingiu o grau máximo em
 - 2005.
 - 1990.
 - 2000.
 - 2001.
- O furacão Katrina é um exemplo de um desastre natural que aconteceu em um dos países
 - mais pobres.
 - em desenvolvimento.
 - mais ricos.
 - menos desenvolvidos.
- O furacão Katrina causou um prejuízo de cerca de 50 bilhões de dólares
 - ao governo norte-americano.
 - às companhias de seguro.
 - aos bancos mundiais.
 - aos bancos norte-americanos.
- A projeção para o número de desastres mundiais até 2009 é de
 - 2 720.
 - 4 650.
 - 1 900.
 - 4 000.

160

Unit 11 • Focus on Reading Comprehension

Figura 27: *On Stage*. Unidade 11, p. 160.

São cinco questões propostas, e mais uma vez o enunciado deixa claro que para atingir a resposta desejada é preciso ler os vários modos presentes: “Observe o gráfico acima, leia o texto e escolha o item correto”. Das cinco questões, duas focalizam o gráfico (1 e 5) e três estão voltadas para o modo escrito (2, 3 e 4). Assim, nenhum modo presente foi desconsiderado, e todos foram explorados de maneira harmônica.

O modo predominante nesse texto multimodal é o modo escrito, pois ele interpreta os dados presentes no gráfico, demonstrando como o aumento significativo de desastres naturais afeta a economia mundial, provoca danos materiais e mortes. Porém, a forma como o gráfico foi representado, seguindo a formação de uma onda gigante, que começa fraca e com o desenrolar dos movimentos atinge uma enorme crista é a própria representação da quantidade de catástrofes registradas e a projeção para o ano de 2009 (73-4.600). Ao propor tal disposição dos modos, utilizando os recursos disponíveis, a partir de um desenho disponível, o autor fez seu próprio desenho, impregnando sua personalidade ao gênero já reconhecido pelos leitores: a notícia. Neste caso, a notícia passou pelo processo de hibridização, pois foram unidas a ela, um gráfico e uma ilustração.

O exemplo seguinte (questão 28) foi retirado da seção *Check your English 4*, referente às três últimas unidades (10, 11 e 12). Verificamos abaixo sua reprodução:

Exemplo 20:

texto pretende incentivar?

b. Segundo o texto, em quanto esse hábito pode reduzir as taxas de mortalidade?

26. (Unicamp-2010) 0.2 point each /0.4

Economics and Software Piracy

If software were less expensive, would people pirate less? Research conducted to

186 CYE 4

28. (Unicamp-2010) 0.2 point each /0.4

ACTIVE DUTY PERSONNEL, 1998

Branch	Percentage
Army	35%
Air Force	26%
Navy	27%
Marines	12%

Figura 28: *On Stage*. CYE 4, p. 186.

Pie charts should rarely be used. It is more difficult for the eye to discern the relative size of pie slices than it is to assess relative bar length. In the example above, it is difficult to figure out from the pie chart whether the Navy or Air Force is larger whereas from the bar chart it is obvious.

(Adaptado de <http://mlt.lilstu.edu/gmclass/pos138/datadisplay/badchart.htm>. Acessado em 21/09/2009.)

- a. A que se referem as porcentagens informadas nos gráficos?
- b. Por que, segundo o texto, os gráficos de barra são considerados mais eficazes do que gráficos de setores circulares (popularmente denominados “gráficos de pizza”)?

SELF-EVALUATION (UNITS 10, 11 AND 12)

How did you do? What was your score?

	Excellent	Good	OK	Can do better
Test total: __ out of 10	10-9	8-7	6-5	less than 5

How do you evaluate your own progress? Check (✓) for Yes, (x) for No, or (R) for Review Units 10, 11 and 12 again after each of the topics below.

Now I can...

- use the different reading strategies to be able to understand a text in English ()
- guess the meanings of new words from context ()
- identify the meaning and function of discourse markers ()
- identify the meaning and function of nouns used in noun phrases ()
- listen to a dialogue, a passage about a poem, and a passage of the Declaration of Human Rights ()
- talk about a celebrity's statement about women's rights ()
- interview a classmate about lifestyle habits ()
- write a postcard, a slogan for a T-shirt, and a minibiography ()
- reflect and debate about Shakespeare's image as all the world being a stage and about man's seven ages ()

Figura 29: *On Stage*. CYE 4, p. 187.

O modo visual está presente, com um gráfico de setores e outro de barras, e o modo escrito, com um texto explicativo sobre a funcionalidade de cada gráfico. A questão não foi elaborada pelos autores do livro, ela foi trazida para o simulado, que juntamente com outras questões têm a função de aferir a aprendizagem dos conteúdos indicados a cada três unidades. São feitas duas perguntas, cada uma voltada para um modo presente, mostrando, pois, harmonia na exploração dos modos. Neste caso, não apareceu um comando central

para observar ou ler os modos presentes, porém em cada questão fica claro que modo está sendo abordado.

Como o gráfico contém informações quantitativas, o desenho visual é feito sobre o percentual. Como Cope e Kalantzis (2000) sugerem, a multimodalidade é o modo de significação mais representativo para o desenvolvimento da pedagogia do multiletramento. Aqui, no entanto, essa representatividade foi depreciada. A cor, um dos elementos do sentido visual que devem ser avaliados numa análise multimodal foi subjugada, pois a imagem foi reproduzida sem as cores, visto que, claramente, percebemos na imagem tonalidades mais escuras e mais claras, principalmente no gráfico de setores.

3.6 Desarmonia na exploração dos modos no Livro 2

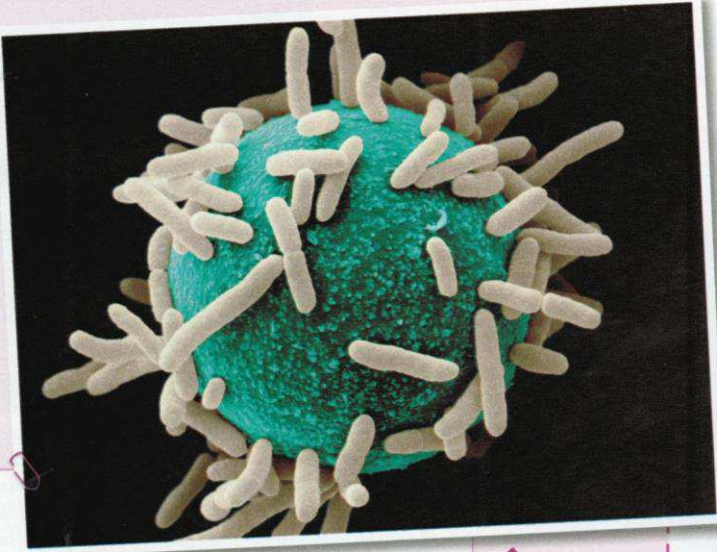
A desarmonia foi encontrada em 14 questões de leitura multimodal, nas quais o privilégio do modo escrito foi predominante, tendo em vista que apenas uma questão apresentou privilégio do modo visual. Este, portanto, foi o único caso encontrado nas três fontes pesquisadas. Dada a grande quantidade de questões optamos por analisar aqui cinco exemplares.

O primeiro exemplo está na seção *In a Few Words* da Unidade 1, que tem a função de resumir a temática proposta na unidade, como observamos a seguir:

Exemplo 21:

In a Few Words

SCIENCE PHOTO LIBRARY



The immune system is a network of cells and organs that work together to defend the body against attacks by "foreign" invaders. These are primarily germs — tiny, infection-causing organisms such as bacteria and viruses, as well as parasites and fungi. Because the human body provides an ideal environment for many germs, or microbes, they try to break in. It is the immune system's job to keep them out or to destroy them.

(From *The Immune System*, a booklet issued by the National Institute of Health, and www.communitybridgesihc.com/info/htm [accessed March 2009])

Antibodies targeting *Escherichia coli* bacteria.

Verdadeiro ou Falso?
De acordo com o texto acima, marque V para as frases verdadeiras e F para as falsas. Corrija as frases falsas.

- O sistema imunológico é uma rede de células e órgãos que age em conjunto para defender o corpo contra ataques de invasores.
- Os inimigos do corpo são germes, minúsculos receptores de infecções.
- O corpo humano fornece um ambiente ideal para muitos desses micro-organismos e eles tentam penetrar no nosso corpo.
- A missão do sistema imunológico é atraí-los ou preveni-los.

The Body Is the Hero • Unit 1 21

Figura 30: *On Stage*. Unidade 1, p. 21.

Observamos aqui que o modo visual não tem função meramente ilustrativa, uma vez que mostra como os anticorpos agem para defender o corpo humano. No entanto, não existe nenhuma afirmação voltada para o que propõe a imagem. Houve desarmonia na exploração dos modos e o privilégio foi do modo escrito.

Uma solução interessante seria inserir afirmações voltadas para o modo visual, questionando o que foi ampliado na imagem, que ação está sendo mostrada na imagem e qual a função das cores representadas. A escolha desse modo não foi despropositadamente, logo a sua potencialidade em mostrar o mundo tem de ser explorada.

Mostramos a seguir outro exemplo, também presente na seção *In a Few Words*, de texto multimodal com desarmonia na exploração dos modos. O texto encontra-se na Unidade 2, cuja temática é a doação de órgãos:

Exemplo 22:

In a Few Words

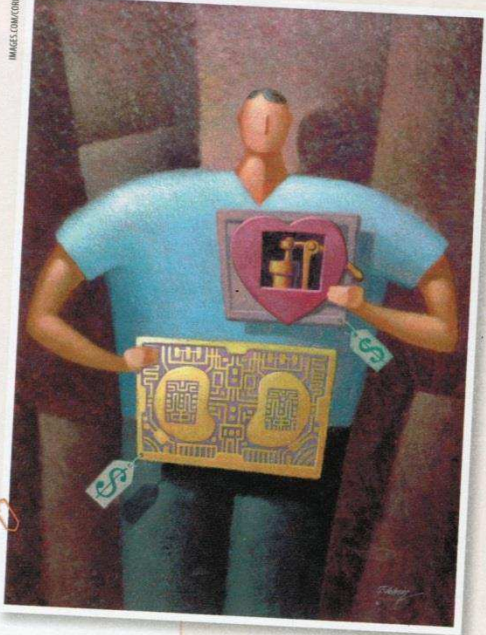


IMAGE COURTESY

This picture is about a problem related to the donation of human organs for medical use. Some poor people are not organ donors, but they see it as a (desperate) opportunity to lift their families out of the poverty trap. And there are people who make money with that trade, they make that problem their business. Sadly, the horrific trafficking in human organs is a global reality today.

Look at the picture and choose the best answer.

The man

- wants to donate his heart and kidneys to someone who needs them.
- is willing to donate some specified organs of his body for medical use but only after he dies.
- is willing to exchange his heart and kidneys for money.

My Will • Unit 2 35

Figura 31: *On Stage*. Unidade 2, p. 35.

Na proposta de atividade, existe uma imagem, e ao lado, um pequeno texto, mas, o comando da atividade pede que o suposto aluno apenas olhe para a figura: *Look at the picture and choose the best answer* (Olhe a imagem e escolha a melhor alternativa). Aqui é um caso de leitura multimodal, cujo foco deveria estar apenas no texto não verbal, como indica o comando. No entanto, o texto verbal aparece anexado à imagem com um *clip*.


Entendemos que este pequeno texto tem a função de complementar a informação veiculada na imagem, porém acreditamos que se o texto verbal fosse eliminado não haveria prejuízos para a compreensão da imagem, uma vez que, toda a unidade foi baseada nesta temática, e os elementos visuais: órgãos com etiqueta de preço, a ênfase maior no corpo, com a cabeça que representa a razão menor e desproporcional, garantem a compreensão e fornecem subsídios para a tarefa proposta.

Dessa maneira, obtém-se um efeito de que apenas o texto escrito possui a função de informar ou ainda, o que gera um equívoco maior, somente o texto verbal tem a função de ensinar. Observamos nesta atividade um processo de *transdução* (Cf. KRESS, 2010), visto que o aluno deveria traduzir a informação contida na imagem (modo visual) em forma de texto escrito (modo verbal). Esse foi o único caso, em que o privilégio foi exclusivo do modo visual, ainda assim, o modo verbal se fez presente.


O exemplo a seguir está no item 4 (*Climate Change – Mudança Climática*) da Unidade 10 do *Focus on Reading Comprehension*.

Exemplo 23:


4



Climate Change

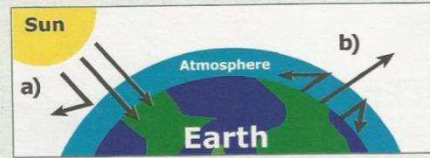


Friends of the Earth



Floods in Mozambique. Forest fires in Indonesia. Hurricanes in Florida. Storms in the UK. Extreme weather events are predicted to become more frequent because of climate change.

What causes climate change?
Climate change or global warming is caused by increased levels of carbon dioxide (CO₂) and other polluting gases in our atmosphere. The gases trap heat by forming a blanket around the Earth – like the glass of a greenhouse. Once released, the greenhouse gases stay in the atmosphere for many years. As they build up, the planet's temperature rises. Greenhouse gases are released by burning fossil fuels – coal, oil and gas – and by cutting down forests.



Heat from the Sun (a) is trapped by the gases in our atmosphere (b).

[From www.foe.co.uk/campaigns/climate/issues/climate_change_index.html. Accessed: April 2009.]

Words in Context

Complete each sentence with the right word.

1. Floods, hurricanes, forest fires, and _____ are examples of extreme weather.
a. climates b. heat c. storms d. events e. changes
2. Coal, oil and gas are different kinds of fossil _____.
a. fuels b. levels c. gases d. blankets e. glass
3. A greenhouse is a building made of _____ that is used for growing plants that need protection from the _____.
a. glass/ weather b. blanket/ Sun c. gases/ atmosphere
d. carbon/ floods e. fossil/ fuels
4. Heat from the Sun is _____ by the gases in our atmosphere.
a. released b. predicted c. increased d. trapped e. burned

146

Unit 10 • Focus on Reading Comprehension

Figura 32: *On Stage*. Unidade 10, p. 146.

Nessa atividade, o texto multimodal apresenta dois modos: visual (gráfico e fotografia) e escrito. São propostas quatro atividades que consistem em encontrar a palavra que completa a frase na seção denominada de *Words in Context* (Palavras em contexto). Para a resolução, é necessário verificar as informações contidas no modo escrito. Neste caso, a compreensão da leitura recai sobre o modo verbal, ficando o visual fora da atividade proposta.

No entanto, um texto que apresenta mais de uma forma de representação de sentido com função multimodal deveria ter mais questões que contemplassem esses outros modos, mesmo a seção possuindo tal título. A fotografia da queimada é mesmo ilustrativa, porém o gráfico é muito significativo, pois mostra como raios solares chegam a nossa atmosfera (gráfico a) e como os raios são retidos por causa dos gases (gráfico b), provocando o efeito estufa. Por que não fazer questões voltadas para a representação da queimada e para os gráficos? Considerar a especialização funcional desses modos, a sua potencialidade, escolhidas pelo produtor do texto para cumprir com seus objetivos de leitura, torna-se primordial para respeitar as quatro proposições indicadas por Luke e Freebody (1997). Esses modos são tão importantes quanto o modo escrito, e, portanto, merecem ser analisados para promover a pedagogia do multiletramento, a qual é essencial no ensino de língua inglesa.

O exemplo seguinte, retirado do item 8 da Unidade 10 do L2 na seção *Focus on Reading Comprehension*, demonstra a supervalorização do texto escrito em detrimento da linguagem visual. Observamos um texto genuinamente multimodal, no qual cada modo desempenha uma função importante para o entendimento do texto como uma unidade de sentido. O texto em questão foi retirado da revista *National Geographic*. Vejamos a figura a seguir:

Exemplo 24:

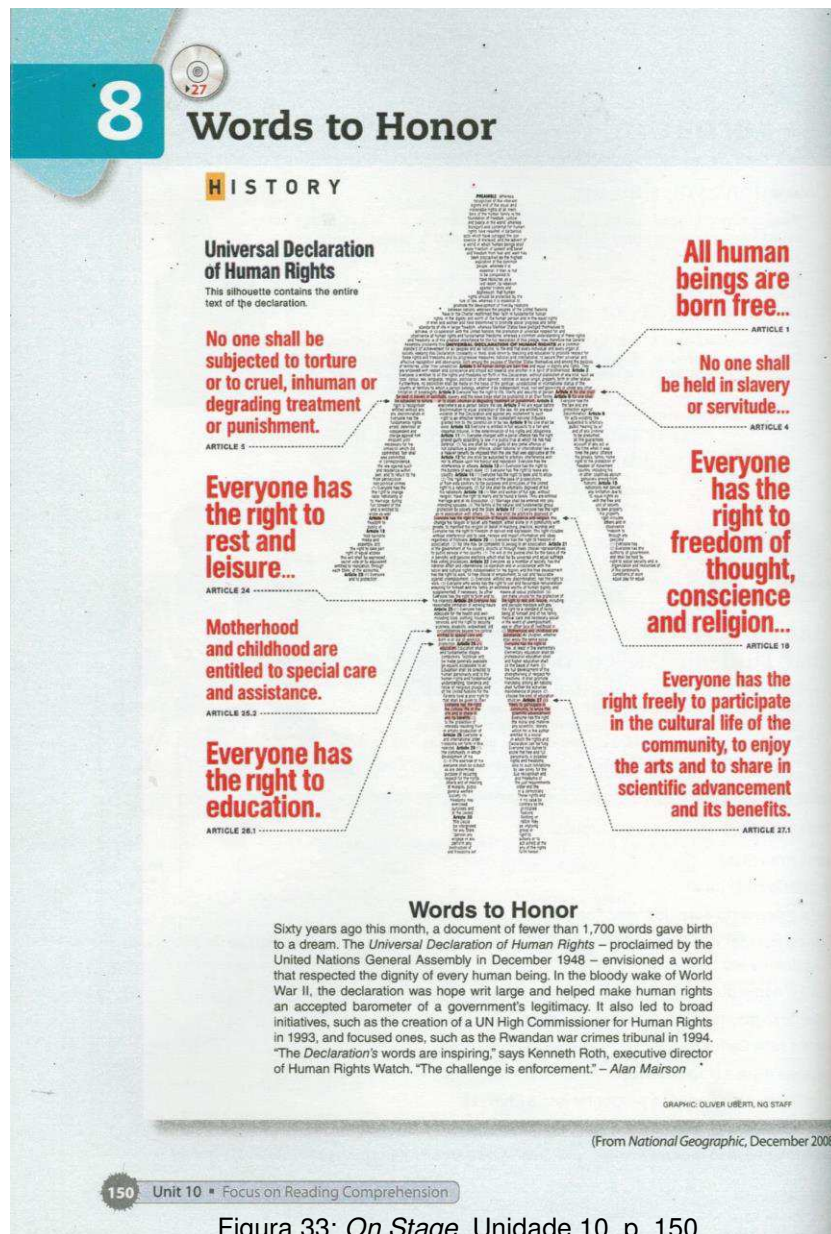


Figura 33: *On Stage*. Unidade 10, p. 150.

Temos claramente, na Fig. 33, um caso de intertextualidade e hibridização, conforme Fairclough (1992 *apud* COPE E KALANTZIS 2000), uma vez que há um texto da revista que remete a outro texto: Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ainda, a forma como esse texto foi remetido é híbrida, visto que ganhou uma roupagem nova, com forma e disposição criadas pelo autor, tornando-se, pois um desenho, já que o desenho disponível apenas serviu de base para a criação de um novo texto. Isto é, a partir de um texto já existente o autor utilizou novos recursos que transformou o texto original, imprimindo-o sua forma de percepção. Ademais, um modo originariamente escrito foi alocado num modo visual, com isso, houve uma tradução na forma de transformação (Cf. KRESS, 2010).

É lamentável que um texto multimodal riquíssimo como esse, não tenha sido verdadeiramente explorado. A questão proposta direciona “observe a ilustração”, porém o

foco das questões está apenas no modo escrito. O leitor/aluno poderia ser levado a outros sentidos proporcionados pela hibridização, como por exemplo, o fato de a Declaração estar disposta em forma de corpo humano, no qual o vermelho que destaca os artigos dela seria como o próprio sangue que percorre as veias do corpo, sendo, portanto, vitais para a sobrevivência do ser humano.

Para evitar que o foco seja apenas no modo escrito, promovendo uma harmonização dos modos presentes, seriam necessários questionamentos que levassem o leitor a perceber a função do modo visual, a função das cores, ou seja, como cada aspecto do sentido visual colabora para a leitura desse texto. Ainda, questões que direcionem o olhar crítico do leitor, percebendo as intenções que levaram o autor a produzir tal texto multimodal, uma vez que não há neutralidade social, política e cultural.

Acreditamos que essa proposta, com questões direcionadas ao modo visual, poderia evitar o privilégio somente do modo verbal, pois entendemos que todos os modos presentes no texto estão no mesmo patamar, e, portanto, merecem o mesmo tratamento para a construção dos significados propostos.

O último exemplo faz parte da Unidade 11, item 4 do *Focus on Reading Comprehension*. A atividade contém oito questões direcionadas a uma história em quadrinhos, um gênero essencialmente multimodal. Logo, as atividades de leitura em relação a esse gênero também deveriam considerar a presença dos dois modos, quais sejam: o modo verbal e o modo não verbal. Reproduzimos a seguir tal atividade de leitura:

Exemplo 25:

4 **Everybody Has a Gift**

By RICK DETORIE

ONE BIG HAPPY

(From NY Daily News, May 25, 2008.)

Observe o cartum e leia os balões de fala, prestando atenção à linguagem não verbal. Depois, responda em português:

1. Qual o nome da menina?
2. Para onde a família está indo?
3. Por que ela sai correndo?
4. O que ela acha que está acontecendo na igreja naquele dia?
5. Qual é o problema, para ela?
6. O que ela está mostrando aos pais no último quadrinho?
7. O que ela acha que está sendo avisado?
8. Na verdade, pelo segundo sentido da palavra *gift*, qual é o título do sermão daquele dia?

Focus on Reading Comprehension • Unit 11 159

Figura 34: *On Stage*. Unidade 11, p. 159.

O enunciado da questão sinaliza para a linguagem não verbal presente na história em quadrinhos, mas a maioria das questões propostas focaliza o texto verbal, (perguntas 1, 3, 4, 5, 7, 8). Além disso, o quarto quadrinho aponta para uma questão de cunho sociocultural, o fato de ir a uma festa e levar um presente. O desespero da menina é causado, portanto, pelo duplo sentido da palavra *gift*, que só é compreendido pelo conhecimento linguístico, logo “prestar atenção” na linguagem não verbal, não ajuda a responder às questões propostas.

Nas palavras de Kress (2007), os três primeiros quadros têm o papel principal de “mostrar” a ação da menina em antecipar-se e o deslocamento de pessoas para um lugar que só é determinado no último quadrinho. Já os três quadros seguintes, “contam”, através de narrativas da garota e da placa do último quadro que desfaz o equívoco provocado pelo duplo sentido da palavra *gift*, sendo o fator que gera o humor da história em quadrinhos.

Neste caso, o privilégio foi do modo escrito nas questões indicadas, mesmo que, no enunciado geral, tenha sido mencionada a linguagem visual e que duas questões estejam voltadas para a ilustração (2 e 6), uma vez que a quantidade não foi equilibrada, e outros aspectos poderiam ser vistos, tais como, cores, vetores, expressões faciais, como o quadro (Fig. 2) proposto por Cope e Kalantzis (2000) sugere. Poderiam ser feitas questões que explorassem a expressão facial dos personagens presentes nos quadrinhos 2 e 3, principalmente, e como o evento comunicativo de ir a igreja é veiculado nas imagens.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Questões de leitura multimodal do Livro 2: <i>On Stage</i> – v. 3				
Função		Harmonia na	Desarmonia na	Privilégio

Considerando que estamos comparando objetos de fontes diferentes, apesar de serem todos documentos, torna-se necessário a análise em duas etapas. Primeiramente, fazemos um comparativo entre os dois objetos mais próximos quanto à sua finalidade de existência, que é dar apoio didático ao professor em sala de aula, ou seja, iniciamos com os LDLI. Em seguida, tecemos considerações sobre as questões presentes no ENEM, quanto à leitura multimodal.

Em relação ao número de questões de leitura multimodal que foram exploradas de forma harmônica, o Livro 2 obteve um resultado maior, apresentando 11 questões (44%), enquanto que o Livro 1 apresentou apenas 2 questões (33,35%). Embora o Livro 1 traga explicitamente conhecimento sobre a multimodalidade, nas questões que continham textos multimodais, a ênfase recaía sobre o modo escrito, gerando, portanto, uma incoerência teórico-metodológica. Como observamos nas tabelas a seguir, cujo percentual surgiu de quadros demonstrativos que são reproduzidos no apêndice:

Questões de leitura multimodal do Livro 1: <i>English in a globaliz/ed world</i> – v. 3					
Função		Harmonia na exploração dos modos	Desarmonia na exploração dos modos	Privilégio	
Ilustrativa	Multimodal			Modo escrito	Modo visual
57,15%	42,85%	33,35%	66,65%	100%	0%

Tabela 2 – percentual de questões de leitura multimodal de acordo com as categorias estabelecidas no Livro 1.

Quando houve desarmonia na exploração dos modos, o privilégio foi 100% do modo escrito, o que revela uma ênfase maior na leitura convencional, sobrando pouco espaço para a leitura de outros modos presentes nos textos. A utilização de modos semióticos com a função de ilustração foi um dado relevante, uma vez que o modo aparece, mas sem papel significativo para a compreensão do texto, sendo, nesse caso, um adorno ou enfeite.

O Livro 2, ao contrário, obteve resultados mais relevantes, apesar de não ter demonstrado em nenhuma de suas unidades conceito ou um ensinamento de como se deve fazer uma leitura de um texto multimodal. Aqui percebemos, por exemplo, que embora o número de questões com a função de ilustrar seja elevado (58, 35%), o livro apresentou também um número considerável de questões com função multimodal (41, 65%). A seguir reproduzimos a tabela referente aos resultados percentuais do Livro 2:

		exploração dos modos	exploração dos modos	Modo escrito	Modo visual
Ilustrativa	Multimodal				
58, 35%	41, 65%	44%	56%	92,3%	7,7%

Tabela 3 – percentual de questões de leitura multimodal de acordo com as categorias estabelecidas no Livro 2.

Outro dado que nos chama a atenção nessas duas tabelas é a quantidade de questões de leitura com textos multimodais que apresentam o modo visual com o objetivo de ilustrar. Nesses tipos de questões, a imagem não tem valor significativo para a compreensão do texto, sendo, então, um adorno que poderia ser descartado pelo leitor, que nesse caso deve se ater ao modo escrito para responder às questões solicitadas. Os dois livros apresentaram um percentual elevado, porém o L2 não apresenta conhecimento explícito sobre a teoria multimodal.

Ainda podemos depreender dos quadros demonstrativos (ver Apêndice A, B e C) que a quantidade de modos visuais presentes nos dois livros, se apresentou de maneira diversificada, a exemplo de gráficos, fotografias, infográficos, entre outros. Isso é algo importante, pois faz com que o leitor seja exposto a uma quantidade significativa de textos multimodais, facilitando assim, a formação da competência de leitura multimodal, a qual acreditamos ser essencial para o desenvolvimento de leitores críticos, engajados socialmente.

Esses modos visuais aparecem em diferentes gêneros textuais, tanto no Livro 1 quanto no Livro 2. Isto de fato representa um avanço, pois o aprendiz vai ser capaz de interagir com os vários gêneros e modos presentes com mais segurança. Isto facilita a formação de leitores críticos e proficientes.

A quantidade de questões com textos multimodais que só focalizam no modo escrito é bastante alto, foram quatro no Livro 1 e treze no Livro 2. Isso indica que por mais que o modo visual possua um papel significativo para o processo de compreensão leitora, o modo escrito ainda se sobrepõe. É possível, que vigore o pensamento de que a leitura só ocorre se estiverem presentes signos linguísticos. No entanto, essa visão torna-se cada vez mais incompatível com a realidade, pois temos que ler vários modos diariamente, às vezes, simultaneamente.

Essa visão simplista ficou ainda mais evidenciada quando observamos que apenas uma questão privilegiou o modo visual (7,7%). Como foi demonstrado na nossa análise de dados, nessa única questão o texto escrito ainda assim apareceu, mesmo sem haver necessidade, sendo anexado ao modo visual em forma de lembrete (p. 89).

Em relação aos resultados obtidos na análise das questões de leitura multimodal no ENEM, apresentamos tabela de percentual a seguir:

Questões de leitura multimodal no ENEM 2010-2013					
Função		Harmonia na exploração dos modos	Desarmonia na exploração dos modos	Privilégio	
				Modo escrito	Modo visual
Ilustrativa	Multimodal				
36, 37%	63, 63%	28,57%	71,43%	100%	0%

Tabela 4 – percentual de questões de leitura multimodal de acordo com as categorias estabelecidas no ENEM (2010-2013).

O objetivo das questões propostas no ENEM não é ensinar a fazer, mas sim avaliar o que foi aprendido ao longo de três anos de estudos, portanto, apresenta foco diverso das nossas duas outras fontes.

Na tabela 4, observamos que houve uma quantidade significativa de questões com função multimodal (7 de um total de 11 questões, o que corresponde a 63,63%). Essa função apareceu em diferentes modos, sendo a ilustração o mais recorrente, feita através do gênero História em Quadrinhos, e suas variantes, tira, cartum, entre outros. A função ilustrar apareceu em quatro questões, e nelas o modo utilizado foi a fotografia e a moldura.

Dessas sete questões que apresentaram a função multimodal, duas (28,57%) mostraram harmonia no tratamento dos modos presentes. O número de questões com desarmonia foi bem superior (cinco ou 71,43%), e todas elas privilegiaram o modo escrito.

Esses resultados nos levam a acreditar que a leitura de textos requerida no ENEM pouco considera a presença de outros modos de representação além do escrito. A tendência é fazer o aluno inferir sentidos a partir de uma leitura instrumental, isto é, uma leitura que busca a decodificação de signos linguísticos, que ajudarão ao candidato encontrar a resposta adequada. Os textos verbais escritos geralmente apresentam palavras cognatas e itens mais facilmente conhecidos, a exemplo das questões reproduzidas nas Figuras: 4, 5, 6, 7 e 8.

A pouca quantidade de questões destinada para aferir a proficiência em língua inglesa é desigual comparada às outras áreas do conhecimento. São três anos de uso do idioma em sala de aula que não priorizam apenas a habilidade de leitura. Das três fontes analisadas o ENEM obteve os piores resultados, mesmo considerando o universo menor de questões, isso é algo preocupante. Não basta cobrar que os materiais didáticos tragam os conhecimentos sobre o multiletramento, a multimodalidade, o hipertexto, entre outros, é preciso mobilizar todas as esferas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi examinar as questões de leitura de três fontes distintas: dois LDLI, *English in a globalized world* – v. 3 (2009), de Maura Regina Dourado e Carla Alecsandra de Melo Bonifácio (2009) e *On Stage* – v. 3 (2010), de Amadeu Marques, ambos destinados ao último ano do EM, e 25 questões de Língua Inglesa provenientes dos exemplares do ENEM (2010-2013) quanto ao uso da multimodalidade. Para isso, traçamos três objetivos específicos, a saber: (1) identificar se as questões de leitura exploram a multimodalidade em textos de Língua Inglesa (LI) presentes em dois livros didáticos do Ensino Médio e no ENEM; (2) analisar as questões de leitura multimodal de Língua Inglesa presentes no ENEM dos anos de 2010 a 2013 e nos LDLI; (3) Estabelecer um paralelo entre as questões de leitura multimodal propostas no ENEM e as da mesma natureza nos LDLI.

A ideia de analisar três fontes distintas, de início, pareceu além do tempo depreendido para essa pesquisa, porém ao nos debruçarmos profundamente no trabalho de categorização, pudemos não apenas lograr êxito nessa tarefa árdua, como também disponibilizar uma análise possível para cada um dos objetos dessa pesquisa. Com isso, realizamos uma análise quanti-qualitativa dos dados encontrados e conseguimos alcançar os objetivos pretendidos.

Nosso propósito foi de investigar a utilização da multimodalidade para a leitura de textos em três documentos distintos, a fim de estabelecer uma comparação, de forma quanti-qualitativa. Ao fazer esse trabalho comparativo, encontramos duas categorias: Harmonia na Exploração dos Modos e Desarmonia na Exploração dos Modos, que se alinharam aos três objetos em questão.

Assim, dentro do universo do Ensino Médio brasileiro, foi possível interligar dois livros didáticos utilizados na rede estadual de ensino da Paraíba para o 3º ano do EM - nos anos de aplicação do ENEM - e as questões desse Exame (2010 a 2013) em relação à área de Língua Inglesa. O intuito de interligar esses três elementos está diretamente ligado ao compromisso que uma pedagogia pautada no multiletramento tem com o ensino de línguas, visando os três aspectos da existência do ser humano, a saber: a vida no trabalho, a vida pública e a vida pessoal (Cf. COPE E KALANTZIS, 2000).

Preocupamo-nos em delinear nas fontes disponíveis como a leitura multimodal foi ou é explorada, de modo a desenvolver a pedagogia do multiletramento no ano final da educação básica, uma vez que na análise que fizemos dos documentos de orientação nacional que norteiam tanto a produção do livro didático, quanto a produção de questões para o ENEM, ficou clara à existência de uma atenção especial para a multimodalidade como teoria importante para o ensino de línguas estrangeiras, juntamente com o letramento, o multiletramento e o hipertexto, pois nas esferas da existência do ser humano, o uso das tecnologias em sala de aula está cada vez mais presente.

Ao nos debruçarmos sobre as fontes pesquisadas, concluímos que de fato há uma tendência, explícita ou não, dos livros analisados em inserir a multimodalidade na produção de questões voltadas para textos multimodais, ou seja, a leitura ganhou de fato um alcance maior e diversificado. Pudemos perceber que essa teoria estava presente no L2 que não trouxe conhecimento explícito sobre ela, porém apresentou um número significativamente maior que o L1, que demonstrou o contrário. Quanto ao ENEM, obtivemos um resultado considerado baixo para o tratamento de questões que evocam a leitura multimodal, o que mostra que o Exame ainda não incorporou totalmente a teoria como meio de aferir a proficiência dos candidatos no que concerne a leitura de textos, única habilidade requerida para a resolução das questões de LEM – Inglês.

Um fator positivo observado nas fontes analisadas foi a grande quantidade de gêneros ou textos multimodais contabilizados. Ainda que as questões elaboradas para esses textos, em sua maioria, tenha privilegiado o modo escrito, essa exposição é relevante. Isso é um dos fatores que traz à tona a epistemologia da leitura multimodal como essencial para o ensino de leitura em língua inglesa.

O leitor que é exposto a uma grande quantidade de textos multimodais, confortavelmente irá desenvolver mais facilmente a competência de leitura multimodal, uma vez que essa competência consiste na habilidade de se ler textos multimodais, nos seus mais variados modos de significação, são eles: visual, linguístico, auditivo, espacial e gestual, sendo que o multimodal permeia todos esses aspectos e é o mais importante segundo Cope e Kalantzis (2000).

Chegamos à conclusão de que a leitura multimodal é ainda incipiente, pois o modo escrito ainda é mais enfatizado em detrimento dos demais modos de representação. É importante frisar que um grande número de questões apresentou o modo visual com a função de ilustrar, sem de fato ter um papel significativo para o processamento da leitura. Esse dado é muito preocupante, pois traz à tona uma prática comum, qual seja, enfeitar o livro para atender as orientações educacionais nacionais, no entanto, com pouca função didática. A função de ilustrar sem finalidade específica para a compreensão leitora, também não foi avaliada pelo PNLD. Embora seja avaliado se a coleção apresenta textos verbais e não verbais, a leitura multimodal de textos não foi contemplada, como demonstramos na descrição do Livro 2 (p. 45).

Ainda, podemos dizer que, sendo o modo escrito o mais focalizado, tanto nos livros quanto no ENEM, o modo visual não apareceu sozinho, sendo capaz de fazer o leitor inferir sentidos, é possível que prevaleça a visão de que apenas o modo escrito possui a função de ensinar, ou só existe leitura se aparecerem signos linguísticos. Sabemos que o modo escrito tem sua importância para o ensino de língua materna ou estrangeira, no entanto,

defendemos que a multimodalidade seja vista como uma teoria possível para desenvolver a proficiência de leitura de textos.

Portanto, nossa intenção foi mostrar a possibilidade de criação de questões que se voltem para os diversos modos presentes nos textos, sem privilegiar um ou outro, mas promovendo um equilíbrio sadio em prol do desenvolvimento de um projeto de multiletramento, pautado na multimodalidade. Temos consciência que não existe uma fórmula única e perfeita possível de ser ensinada no ensino básico, para depois ser aferida através do ENEM quanto à leitura de textos multimodais. No entanto, consideramos indispensável que os educadores que lidem com a leitura de textos em suas disciplinas, que os materiais didáticos utilizados como apoio por esses educadores, e que posteriormente os exames que se propõe a avaliar a qualidade de ensino básico, estejam atentos que a multimodalidade é um caminho possível de lidar com a leitura de textos, uma vez que a primeira premissa de Kress (2000), é reconhecer que todos os textos são multimodais.

No entanto, esse mesmo autor revela que para compreender um texto multimodal, é preciso considerar que cada leitor abre uma gama de possibilidades de caminhos de leitura, mas podemos seguir quatro passos que podem garantir uma leitura coerente, são eles: 1. Identificar quais modos estão presentes no texto; 2. descobrir qual o modo predominante; 3. tratar os modos identificados como um conjunto, isto é, uma unidade de sentido e 4. avaliar qual a função dos modos presentes. (Cf. KRESS, 2007). Esses passos, então, configuram-se como um caminho possível para a abordagem da compreensão de textos multimodais e para o desenvolvimento da competência de leitura multimodal.

Acreditamos que todos os modos são passíveis de compreensão, e que é necessário estabelecer a leitura multimodal como elemento indispensável ao ensino de línguas. A configuração dos textos na atualidade requer essa mudança de perspectiva, portanto, a leitura multimodal deve ser não apenas ensinada, mas também critério de avaliação nas questões de qualquer natureza.

É preciso que os elaboradores das questões de língua inglesa do ENEM e que os produtores de livros didáticos percebam a importância de seguir, de maneira concreta e efetiva, às orientações em relação à adoção da multimodalidade, não apenas de forma teórica, mas também de forma metodológica. A adoção dessa teoria de modo consciente irá promover o aumento da habilidade de leitura de textos multimodais, desenvolvendo, conseqüentemente, a competência de leitura multimodal de forma mais sistemática no ensino básico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica do ENEM. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2005.

_____. Matriz de competências para o Enem 2013. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2013.

_____. Matriz de competências para o Enem 2009. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

_____. PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002

_____. Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

CELLARD, André. Análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos** / tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary In: _____ (Ed.). **Multiliteracies: literary learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 03-37.

DESLAURIERS, Jean-Pierre e KÉRISIT, Michèle. O deliamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos** / tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. GAYDCZKA, B. e BRITO K. S. (orgs). **Gêneros Textuais reflexões de ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (orgs). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 19-42.

DOURADO, Maura Regina; BONIFÁCIO, Carla Alecsandra de Melo. **English in a globaliz/sed world**. Vol. 3. João Pessoa: MVC editora, 2009.

KLEIMAN, Angela B.; CENICEROS, Rosana Cunha e TINOCO, Glícia Azevedo. Projetos de letramento no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (orgs). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 69-83.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. New York: Routledge, 1996.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. Second edition. New York: Routledge, 2006.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: literary learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 182-202.

KRESSa, Gunther. Literacy and multimodality: a theoretical framework. In: _____. **Literacy in the new media age**. London and New York: Routledge, 2007. p. 35-60.

KRESSb, Gunther. Reading as semiosis: interpreting the world and ordering the world. In: _____. **Literacy in the new media age**. London and New York: Routledge, 2007. p. 140-167.

KRESS, Gunther. Meaning as resource: 'naming' in a multimodal social-semiotic theory. In: _____. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. London and New York: Routledge, 2010. p. 103-131.

LINO DE ARAÚJO. Denise. Efeito Retroativo na Redação da UFCG. In: _____ & SILVA E. M. (orgs.). **Redação de Vestibular em Questão**. Campina Grande, 2010.

LUKE, Allan; FREEBODY, Peter. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Ed.). **Constructing Critical Literacies: teaching and learning textual practice**. Cresskill: Hampton Press, Inc., 1997. p. 185-225.

MARENCO, Anna Raphaella de Lima. **Produção multimodal no LDP: análise dos enunciados das questões de produção em duas coleções do ensino fundamental**. Campina Grande, 2010. Monografia (Graduação em Letras) – Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande.

MARCONI, Marina de Andrade; LACATOS, Eva Maria. Metodologia da pesquisa científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAROUN, Cristiane Ribeiro Gomes Bou. O texto multimodal no livro didático de Português. In: **Reflexões sobre a língua Portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MARQUES, Amadeu. **On Stage**. Vol. 3. 1ª ed. São Paulo: ÁTICA, 2010.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. Lamparina: Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

PINTO, Ana Cláudia Soares. **A leitura em sala de aula: uma abordagem multimodal de textos publicitários**. Campina Grande, 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – pós-graduação em linguagem e ensino, Universidade Federal de Campina Grande.

SILVA, Gisele Gama. **Multimodalidade na sala de aula: Um desafio**. Disponível em: www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br. Acesso em: 19 de dezembro 2012.

TEIXEIRA, Cristina Helena Evelyn Tinoco. **A Gramática Visual e o livro didático**. Disponível em: www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br. Acesso em: 19 de dezembro 2012.

VAN LEEUWEN, Theo. Multimodality, genre and design. In: NORRIS, Sidrid and JONES, Rodney H. (edictors). **Discourse in action: introducing mediated discourse analysis**. New York: Routledge, 2005.

APÊNDICE A – Quadro demonstrativo do ENEM

Questões de Leitura Multimodal do ENEM 2010-2013						
Ano, Caderno e Questão	Modo visual	Função	Harmonia na exploração dos modos	Desarmonia na exploração dos modos	Privilégio	
					Modo escrito	Modo visual
1. 2010 (Versão 1) Caderno Rosa – 91	Moldura	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
2. 2010 (Versão 1) Caderno Rosa – 94	Imagem	Multimodal		X	X	
3. 2010 (Versão 1) Caderno Rosa – 95	Infográfico	Multimodal	X			
4. 2010 (Versão 2) Caderno Azul – 95	Ilustração	Multimodal	X			
5. 2011 Caderno Cinza – 92	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
6. 2011 Caderno Cinza – 93	Ilustração	Multimodal		X	X	
7. 2011 Caderno Cinza – 94	Ilustração	Multimodal		X	X	
8. 2012 Caderno Azul – 92	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
9. 2012 Caderno Azul – 94	Ilustração	Multimodal		X	X	
10. 2012 Caderno Azul – 95	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
11. 2013 Caderno Rosa – 91	Ilustração	Multimodal		X	X	

APÊNDICE B – Quadro demonstrativo do Livro 1

Questões de leitura multimodal do Livro 1: <i>English in a globalized world – v. 3</i>						
Atividades de Leitura	Modo visual	Função	Harmonia na exploração dos modos	Desarmonia na exploração dos modos	Privilégio	
					Modo escrito	Modo visual
1. p. 26-27	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
2. p. 29-32	Gráfico	Multimodal		X	X	
3. p. 41-47	Cor	Multimodal		X	X	
4. p. 56-57	Gráfico	Multimodal		X	X	
5. p. 61-63	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
6. p. 64-66	Imagem	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
7. p. 67-69	Imagem	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
8. p. 69-71	Imagem	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
9. p. 71-73	Imagem	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
10. p.93-94	Fotografia	Multimodal		X	X	
11. p.125	Fotografia	Multimodal	X			
12. p.129-130	Imagem	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
13. p.134-136	Ilustração	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
14. p. 141-143	Fotografia	Multimodal	X			

APÊNDICE C – Quadro demonstrativo do Livro 2

Questões de leitura multimodal do Livro 2: <i>On Stage</i> – v. 3						
Atividades de Leitura	Modo visual	Função	Harmonia na exploração dos modos	Desarmonia na exploração dos modos	Privilégio	
					Modo escrito	Modo visual
1. p. 10-11	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
2. p. 16	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
3. p. 21	Fotografia	Multimodal		X	X	
4. p. 24-25	Ilustração	Ilustrativa	Não se aplica			
5. p. 35	Fotografia	Multimodal		X		X
6. p. 38-39	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
7. p. 47	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
8. p. 50	Ilustração	Multimodal	X			
9. p. 51	Fotografia	Multimodal	X			
10. p.52	Ilustração	Multimodal	X			
11. p.54-55	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
12. p.65	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
13. p.68-69	Ilustração	Multimodal	X			
14. p. 81	Ilustração	Multimodal		X	X	
15. p. 84-85	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
16. p. 93	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
17. p. 96-97	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
18. p. 97	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
19. p. 98	Ilustração	Multimodal		X	X	
20. p. 99	Ilustração	Multimodal	X			
21. p. 102-103	Ilustração	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
22. p. 111	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
23. p. 112	Ilustração	Multimodal	X			
24. p.114-115	Ilustração	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
25. p.123	Ilustração	Multimodal		X	X	
26. p.126-127	Fotografia	Multimodal		X	X	
27. p. 135	Fotografia	Multimodal		X	X	
28. p. 138	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
29. p. 138	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
30. p. 139	Ilustração	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
31. p. 141	Ilustração	Multimodal		X	X	
32. p. 143	Ilustração	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
33. p. 144-145	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
34. p. 145	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
35. p. 146	Fotografia e Gráfico	Multimodal		X		
36. p.147	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
37. p.148	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
38. p.149	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
39. p.150	Imagem	Multimodal		X	X	
40. p. 151	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
41. p. 152	Fotografia e Gráfico	Multimodal	X			
42. p. 155	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
43. p. 156	Ilustração	Multimodal		X		
44. p.158	Fotografia	Ilustrativa				
45. p.159	Ilustração	Multimodal		X	X	
46. p.160	Gráfico	Multimodal	X			
47. p. 161	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
48. p. 162-163	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
49. p. 164	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
50. p. 167	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
51. p. 168-169	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
52. p. 169	Ilustração	Multimodal		X	X	
53. p. 170-171	Imagem	Multimodal		X	X	
54. p. 172-175	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
55. p. 176	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
56. p.179	Fotografia	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
57. p.180	Ilustração	Multimodal	X			
58. p.182	Ilustração	Ilustrativa	Não se aplica	Não se aplica		
59. p.186	Fotografia	Multimodal	X			

60. p. 186-187	Gráfico	Multimodal	X			
----------------	---------	------------	---	--	--	--