

A MULTIMODALIDADE EM TEXTOS NO ENSINO UNIVERSITÁRIO

Eneida Martins de Oliveira - UFPB
oeneida@gmail.com

Introdução

A finalidade deste trabalho é apresentar, à luz da GVD (Gramática do Design Visual), uma breve análise de textos produzidos por alunos do curso de graduação em Comunicação Social (jornalismo e radialismo), da Universidade Federal da Paraíba, a partir de uma proposta didática de leitura e produção textual, trabalhando com o letramento multimodal em gêneros midiáticos.

Um dos objetivos com essas atividades foi construir com os alunos a noção de multimodalidade nos gêneros midiáticos (notícia, crônicas, e demais matérias jornalísticas, etc...), desenvolvendo práticas de leitura e escrita significativa de textos multimodais em sala de aula, baseado no que propõem SCHNEWLY & DOLZ (2004)

O trabalho com a seqüência didática tem o objetivo de auxiliar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, o que permitirá que ele escreva ou fale de maneira mais adequada numa determinada situação de comunicação. Seguindo as orientações de Schneuwly & Dolz (2004), desenvolvemos o nosso trabalho da seguinte forma: a) produção inicial – texto produzido pelo aluno a partir do seu conhecimento prévio; essa produção se deu a partir da sugestão dos gêneros e subgêneros. Trabalhamos com duas categorias narrativas propostas por aqueles autores: os gêneros do Narrar quando foram sugeridos os subgêneros: conto, lenda, narrativa de aventura, narrativa científica e os gêneros do Relatar sugerindo-se os subgêneros: a crônica esportiva, o relato de experiência, a notícia e o relato de viagem; b) seqüência (1) – caracterização do gênero do texto produzido, identificação e/ou inserção das propriedades (características) desse gênero; leitura de textos multimodais; leitura de textos do gênero escolhido pelo aluno. Nesse momento como suporte teórico, foram discutidos os textos: Letramento de Magda Soares (2004), com as principais noções a respeito de letramento e sua relação com escolarização, alfabetização, letramento digital, entre outros; *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*, de Marcuschi (2002), com as noções de gêneros textuais e identificação de alguns gêneros, principalmente aqueles a serem trabalhos na proposta, ou seja os gêneros do narrar e *Multimodalidade e multiletramento*, de Ângela Dionísio (2005), que traz as noções básicas sobre o texto multimodal, suas características, sua estrutura; c) seqüência (2) – elaboração de roteiro para produção do texto final; (refacção do texto inicial); d) produção final – texto final produzido pelo aluno, com inserção de marcas características de multimodalidade.

Cada aluno escolhia o subgênero com o qual iria trabalhar, fazendo, inicialmente, um esboço com as idéias que dariam suporte à produção do texto inicial, a partir do conhecimento

prévio de cada um. Dos subgêneros do relatar, a crônica esportiva e a notícia foram aqueles de maior afinidade com a turma

A seqüência didática seguiu como prevista até a produção do texto final que, comparado ao texto inicial, mostrou transformações importantes nas capacidades de linguagem do aluno e progresso na construção e escritura de textos, inclusive multimodais.

Os textos aqui analisados foram produzidos pelos alunos, revelando assim práticas de letramento de textos que fazem uso apenas da linguagem verbal até à prática de letramento visual, demonstrada na produção de textos multimodais, com uso de múltiplas linguagens tais como, imagens, cores e formatos diferentes de letras e outros destaques em linguagem visual.

1. Concepções teóricas básicas

Graças ao avanço das novas tecnologias digitais, uma nova prática de letramento se institui: o letramento multimodal, pois temos usado, com bastante freqüência, textos multimodais na produção de significados. Entretanto, as imagens são ainda vistas como um meio de comunicação menos especializado que o verbal, já que a escola menospreza a leitura de textos visuais, o que termina por produzir “iletrados visuais”, no dizer de Kress e van Leeuwen (1996). Daí, a necessidade do letramento visual. A Gramática do Design Visual (GDV) proposta pelos autores acima surge, então, como uma ferramenta para auxiliar a análise de textos visuais, servindo para a construção e análise crítica desses textos. A partir da GDV pode-se verificar as diversas maneiras de representação do texto não verbal. E, sobre isso, Vieira (2007, p. 24), afirma que

“Pressionado pelas mudanças, o letramento hoje não se refere, apenas, às habilidades de leitura e de escrita. O letramento típico da pós-modernidade agrega ao texto escrito inúmeros recursos gráficos, cores e, principalmente, imagens. Passa a exigir do sujeito letrado habilidades interpretativas básicas que devem atender às necessidades da vida diária...”

Essas habilidades textuais hoje à medida em que acompanham os avanços da tecnologia, devem levar os sujeitos do letramento à prática simultânea de diferentes letramentos. Ainda segundo a autora,

“Por essa razão, as práticas textuais compõem-se de diferentes linguagens semióticas, que pode abrigar a fala e a escrita, a comunicação visual e sonora, além de utilizarem os recursos computacionais e tecnológicos, cujo desempenho dos autores deve ser competente tanto na produção como na interpretação de textos de diferentes gêneros discursivos.” (p. 24)

Infere-se daí que as práticas de letramento, sejam visuais ou verbais, concretizam-se através dos gêneros discursivos (textuais). Os textos multimodais são carregados de valores ideológicos

e, assim sendo, as práticas de letramento devem levar o sujeito desse letramento a uma postura de discernimento, de questionamento, de consciência crítica frente às imagens lidas. Os alunos precisam saber como funcionam os textos multimodais, como interagem as imagens e a linguagem verbal num mesmo texto. E, além de conhecer o funcionamento desses textos, essa nova forma de letramento pode torná-los mais conscientes de suas escolhas, como afirma Rocha (2004, p.73)

“Levar os alunos a reconhecerem esses modos de manobra da ideologia e introduzi-los em formas arrojadas de letramento é fortalecê-los para que se tornem sujeitos conscientes, críticos, emancipados para uma participação cidadã e, assim, tornarem-se aptos a fazer suas escolhas.”

Por essa razão, a escola precisa estar atenta ao uso crescente dos textos não-verbais e textos multimodais¹, procurando proporcionar aos alunos as condições necessárias para que eles cheguem ao letramento multimodal.

É muito importante que o leitor esteja apto a ler essas múltiplas linguagens que lhe são apresentadas, sendo capaz, portanto, de atribuir sentidos ao que lê, capaz de utilizar essa prática de leitura em situações cotidianas da sua vida.

Textos multimodais, de acordo com Kress e van Leeuwen (1996:183), são aqueles cujos sentidos são produzidos através do uso de mais de um código semiótico. Dessa forma, são textos multimodais aqueles que se utilizam do código verbal e a visual em sua composição.

Para fundamentar os estudos da linguagem visual – imagens, textos multimodais - Kress e van Leeuwen (1996), partindo da Linguística Sistêmico Funcional, considerando a linguagem como uma prática social, propõem a Gramática do Design Visual, com o objetivo de subsidiar a análise sistemática das estruturas visuais e outros códigos semióticos. Levam em conta o fato de as análises até então enfocarem o léxico das imagens, no campo denotativo e conotativo ou iconográfico ou significante dos elementos nas imagens. Enfatizam o contexto social, cultural e político – toda a linguagem visual utilizada pelo autor do texto está necessariamente ligada ao social, ao cultural. A escolha das imagens, cores, etc... é determinada social ou culturalmente, assim como os seus significados.

A GVD descreve a forma como pessoas, lugares e coisas combinam ou se ordenam numa composição de maior ou menor complexidade ou extensão, assim como a gramática normativa, na linguagem, descreve as regras que combinam os elementos formais para compor palavras.

¹ Textos não verbais são aqueles que se utilizam de outras linguagens que não a verbal, por exemplo, gestos, imagens, cores, etc... Textos multimodais são aqueles cujos significados são realizados por mais de uma linguagem, ou código semiótico

Kress & van Leeuwen (1996) apresentam três princípios de composição que são sistemas inter-relacionados, com os quais a composição relaciona os sentidos representacionais e interativos nos textos. Aplicam-se, segundo os autores, a materiais visuais que combinam texto e imagem, portanto, ao texto multimodal. São eles: o valor informativo; a saliência e o framing (enquadramento).

Esses três princípios de composição se aplicam não apenas a simples figuras,... mas também a materiais visuais complexos que combinam texto e imagem – e talvez outros elementos gráficos –, e que estejam numa página ou na televisão ou ainda na tela de computador. Na análise desses textos complexos ou *multimodais* (e qualquer texto cujos sentidos são produzidos através de mais de um código semiótico é multimodal), a questão a ser levantada é se os produtos dos vários códigos deveriam ser analisados separadamente ou de modo integrado; se os sentidos do todo deveriam ser tratados como a soma dos sentidos das partes; ou se as partes deveriam ser observadas interagindo entre si e produzindo efeitos umas sobre as outras (MOZDZENSK, 2006, p. 3-4)

Os princípios são apresentados para orientar as análises dos textos multimodais, questionando-se o modo como devem ser analisados esses vários códigos, se de forma integrada ou separadamente, considerando-se a soma dos sentidos das partes ou a interação das partes entre si.

1. VALOR INFORMATIVO

Nesse princípio os autores dão destaque especial para a localização dos elementos (participantes, sintagmas, observador) no texto, atribuindo-lhes valor de informações específicas ligadas às várias “zonas” da imagem. E também, com relação a informações “velhas” e “novas” ou o Dado e Novo. O valor informativo da direita e da esquerda explica-se pela “disposição dos elementos na composição dos modos semióticos” (FERRAZ, 2007, p.139) e constitui-se fator de valorização da informação: o que está à esquerda é o “dado”, aquilo que é conhecido do leitor, que lhe é familiar, consensual; à direita localiza-se o “novo”, algo que ainda não é conhecido do leitor, com o qual ele pode não concordar e que, por isso, necessita de uma maior atenção.

Esse funcionamento de esquerda e direita está relacionado ao sistema de escrita ocidental, em que tanto a leitura quanto a escrita são feitas da esquerda para a direita. Não se refere, a nosso ver, à localização espacial das informações no texto, pois, vale salientar, que, nem sempre, os textos reais seguem essa orientação. Qualquer que seja esse lugar onde apareça a informação, a leitura é que será sempre feita da esquerda para a direita. A leitura do texto verbal faz-se da esquerda para a direita (no mundo ocidental). Mas, no texto visual, o leitor lê, ou apropria-se da imagem como um

todo, não em partes. O que é Novo para um leitor, pode não o ser para outro. Isso depende do grau de letramento desse leitor e do acesso às diversas modalidades textuais.

O que é importante salientar, além da localização espacial da informação no texto, é que o Dado precisa ser apresentado como algo que o leitor já conhece, algo que já lhe é familiar, consensual, e o Novo apresenta-se como alguma coisa ainda desconhecida do leitor e, por esse motivo, necessita de especial atenção, como afirmam os autores

Em termos gerais, o sentido do Novo é, portanto, “problemático”, “contestável”, “a informação em debate”; enquanto o Dado é apresentado como consenso, que dispensa explicações. Essa estrutura é ideológica no sentido de que pode não corresponder ao caso do produtor ou do consumidor real da imagem ou do *layout*: o ponto importante é que a informação é apresentada *como se* tivesse esse status ou esse valor para o leitor, e que os leitores devem lê-la dentro dessa estrutura, mesmo se essa avaliação for depois rejeitada por algum leitor em particular. (MOZDZENSK p. 8).

Essa estrutura do DADO e do NOVO encontra-se tanto nos textos multimodais que utilizam imagens e texto verbal, como vimos, quanto em filmes e na televisão. Devemos salientar que, conforme dito na citação acima, a leitura dentro da estrutura proposta pode ser rejeitada pelo leitor, o que, a nosso ver, respalda a hipótese que defendemos acima.

No princípio do valor informativo do centro e da margem, a informação estrutura-se nessa dimensão do centro e da margem. Segundo os autores, os desenhos de crianças são as manifestações mais características dessa estrutura. Os autores afirmam que

Na visualização ocidental contemporânea, a composição central é relativamente incomum, embora aqui também possam existir mudanças em marcha. A maioria das composições polariza elementos como Dado e Novo e/ou como Ideal e Real. Mas [.....] a composição central desempenha um importante papel na imaginação. (MOZDZENSK p.24).

Nesse caso, é preciso que na composição, algo se apresente como centro, como núcleo da informação, subordinando a si os outros elementos.

2. SALIÊNCIA

Na saliência os elementos (participantes e sintagmas visuais representacionais ou interativos) são dispostos para chamar a atenção do leitor ou do espectador em diferentes graus que vão da saliência mínima à saliência máxima. Realizam-se através de fatores tais como a localização

ou disposição dos personagens no primeiro ou no segundo plano, o tamanho relativo de representantes, os contrastes de tons e cores, as diferenças de brilho (nitidez).

No caso da saliência, as cores têm uma função muito importante na hierarquia entre os elementos, como vimos acima e, por essa razão, é necessário falar um pouco sobre essa função que as cores exercem no texto visual. No texto devemos analisá-las, procurando verificar o que representam simbolicamente, simbologia essa conhecida de todos nós, por exemplo, o branco representa paz, espiritualidade, pureza; o vermelho simboliza sangue (vida ou morte), guerra, e é também, ainda hoje, bandeira de regimes políticos; o preto simboliza o luto, a viuvez, a escuridão. O significado dessa simbologia é situado culturalmente. No texto, porém, a escolha das cores depende não apenas do contexto cultural e da simbologia, mas, principalmente, do grau de letramento do produtor do texto e está intencionalmente relacionada ao texto verbal.

As tonalidades e os diversos matizes de uma cor no texto multimodal são fatores que realizam os contrastes que chamam a atenção do leitor (espectador), em diferentes graus, como explicado no princípio da saliência.

3.FRAMING (enquadramento, estruturação)

Esse princípio apresenta a disposição dos modos semióticos no texto, como fator de composição de significados. Refere-se também à presença ou ausência de recursos estruturais conectando ou desconectando os objetos ou elementos da imagem. Quando essas estruturas ou recursos estão presentes, os elementos são desconectados, visualmente separados de outros, através de espaço vazio entre os elementos, descontinuidade de cor. Quando há ausência dessas estruturas, os elementos são ligados em um fluxo contínuo, através de cores e formas semelhantes, de recursos de enquadramento, vetores.

Com respeito a esse princípio Kress & van Leeuwen (1996, p. 214/215) afirmam

[...] os elementos ou grupos de elementos são também desconectados, separados uns dos outros, ou conectados, todos juntos reunidos. E o *framing* visual é também uma questão de gradação: os elementos da composição podem estar mais fortemente ou mais fracamente enquadrados. Quanto mais forte o *framing* de um elemento, mais ele é apresentado como uma unidade separada da informação. (MOZDZENSK, 2006, p. 33).

O *framing* é, portanto, responsável por uma estruturação fraca da imagem, quando os seus elementos estão conectados e, quando há a desconexão, dizemos que há uma conexão forte. A presença do *framing* também indica individualidade, diferenciação, enquanto sua ausência indica, ou enfatiza a identidade grupal. (MOZDZENSK p. 33).

2. Os textos produzidos

A seguir mostraremos duas produções: um conto e um narrativa de aventura, (produção final) textos multimodais em que encontramos um código visual e um código verbal. Faremos uma rápida análise desses textos, com ênfase nos princípios do dado e do novo, centro e margem e a importância das cores, com base no que dizem Kress e van Leeuwen (1996).

O primeiro texto é uma crônica, onde o autor leva em conta fatos e notícias veiculados pela mídia, estabelecendo comparações com outros modelos de escola do passado. O segundo texto, uma narrativa de aventura, onde o personagem principal vive uma história semelhante a de um conto conhecido do leitor – Cinderela- contada de uma forma diferente, com características modernas – fábrica de tijolos, carro, centro de entretenimento e lazer, e onde aparece um novo personagem – o padastro – em vez da madastra malvada.

O princípio do DADO (o que é do conhecimento do leitor) e do NOVO (aquilo que o leitor ainda não conhece), ou valor informativo da direita e da esquerda, encontra-se tanto no texto verbal como no visual. O mesmo acontece com princípio do centro e da margem. É necessário, portanto que na composição, algo seja apresentado como centro, ou núcleo da informação, a que são subordinados os outros elementos. O texto 1 preenche esses requisitos, visto que as imagens, (o visual), centralizadas na página e anteriores ao texto verbal, são também o centro das informações, porque é a partir dessas imagens que se constrói esse texto verbal, ou seja, a elas estão subordinados os demais elementos. Diferentemente das imagens anteriores, a última imagem está posterior ao texto verbal, contudo, continua sendo o centro das informações ali contidas, representando o passado, a época dos avós.

Conforme já dissemos anteriormente, as cores, na composição visual, têm um papel muito importante no texto multimodal. Tanto nas imagens, quanto nos recursos gráficos utilizados, as cores sempre representam algo que contribui para o sentido dos textos. A análise das cores, numa composição visual, deve considerar a sua representação simbólica, cujo significado é determinado culturalmente. A escolha das cores, como também já foi dito, não depende apenas da simbologia e do contexto cultural, mas do grau de letramento do produtor do texto, pois a escolha não é aleatória, ela é consciente e relacionada intencionalmente ao texto verbal².

Texto 1 – a 9

É Proibido 'Bulir'

² Os exemplos trazem textos já utilizados em outro momento, devido a riqueza de cores neles encontrada.

centro



dado

Quem nunca foi tachado de **nerd**, **baleia**, **viadinho**, **quatro-olhos**, **cabeção**, **prego**, dentre outras alcunhas, que atire a primeira **borracha**! Pois é. Situações como essas, inevitáveis na vida de qualquer criança ou adolescente em período escolar, agora estão recebendo um novo título (em **Inglês**, por sinal!): **BULLYING**.

MAGREME

centro



NOVO

poder, o grande e o pequeno

O fenômeno, antes internacional, conseguiu atingir até cidades pequenas e relativamente calmas como **JOÃO PESSOA**, onde moro desde quando nasci. Lembro-me como se fosse ontem dos meus **saudosos** anos de colégio. As brincadeiras de corda, de elástico, de baralho, os esconde-esconde, as **tias** legais que sempre estavam preocupadas conosco, a merenda trazida de casa e compartilhada com os amigos; tudo parecia mais fácil naqueles tempos.

MAGREME

dado

centro



alegria, descontração, união

Apesar das poucas preocupações e responsabilidades que carregava, sempre havia aqueles garotos maiores, geralmente os últimos da classe, metidos a **VALENTÕES**, que pareciam possuir como único objetivo na escola **agredir** a vida dos coleguinhas mais tímidos e, aparentemente, mais fracos. Mas isso servia, muitas vezes, para me **fortalecer** e me ajudar a perceber que ainda enfrentaria muitos obstáculos na vida. A convivência com pessoas desagradáveis ou até mesmo **estúpidas** seria um deles. Então, como é que os governos pretendem criar programas de combate ao **bullying** se este nada mais é do que uma experiência **TRISTE**, mas **edificante** na vida de qualquer estudante? Se aqueles garotos ameaçaram o ambiente escolar deles por conta de meras **zoaças** de companheiros de sala, deve ser porque sofrem de algum tipo de **problema emocional grave**. Portanto, merecem tratamento adequado para tal. O que não podemos fazer é tomar a **exceção pela regra**, como se todos fossem agir como eles agiram.

MAGREME

discriminado



dominante



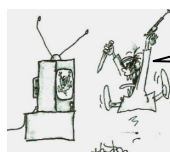
NOVO

centro

Assistindo a uma das reportagens sobre um caso de **bullying** numa escola pública da capital, pude acompanhar o depoimento de um garoto que se dizia vítima do fenômeno. Ele utilizou como justificativa para seus atos a inspiração que o acometeu ao ver um filme norte-americano no qual dois adolescentes atiram em seus colegas e professores, na biblioteca da escola onde estudam, e depois se matam. Visto isso, será que o problema está mesmo na falta de punição aos alunos que xingam seus colegas ou na influência que eles vêm recebendo da mídia? Ou, ainda, o cerne da questão não seria exatamente a própria deficiência na educação, que além de não conseguir mais impor limites aos jovens de hoje, ainda reflete na **péssima utilização** dos conteúdos veiculados pela mídia?

MAGREME

dado



poder político

NOVO

Bem, o que eu posso afirmar é que muitos políticos estão aproveitando esta bela oportunidade de posarem como **heróis da trama** quando, na verdade, não conseguem se preocupar com nada além dos seus próprios umbigos - e **bolsos**, claro! Afora isso, o Brasil já tem problemas demais **na pendura** para estar se preocupando com **filhinho-de-papai mimado**

MAGREME

que não sabe se defender e, ao invés de apenas ir reclamar na coordenação, resolve, por conta própria, amedrontar uma cidade inteira, aterrorizando até mesmo sua própria família.

Fico pensando, às vezes, o que seria dessas crianças e adolescentes que se dizem vítimas de *bullying* se tivessem nascido na época dos meus avós, quando os estudantes não possuíam vez nem voz e a **PALMATÓRIA** comia solta.



Nesse texto, o autor apropria-se de algo que está sendo veiculado pela mídia, na época de produção do texto – casos de *bullying* em algumas escolas no Brasil - e constrói o seu texto buscando semelhanças e diferenças no passado, já que o fato em questão, não é tão recente como anunciado. Chama a atenção também, o uso do vocábulo bulir, com o mesmo significado daquele em inglês que aparece nos textos da mídia. Merecem destaque ainda, a imagem de número 4, em que o aluno discriminado ou perseguido está localizado à esquerda do texto, enquanto o grupo dominante, que persegue, está sempre à direita, e a imagem de número 6, que representa o autoritarismo de uma época em que a educação era bem diferente da atual e as escolas usavam métodos “muito convincentes”, hoje reprovados pela psicopedagogia.

As cores estão bem definidas. O vermelho representando a proibição, na primeira imagem, caracterizada pelo sinal de trânsito e a repressão, na palavra palmatória no final do texto. A segunda imagem, representando o bullying (o dominante e o dominado), aparece em azul forte e cinza. A palavra João Pessoa em verde escuro está relacionada ao fato de ser esta cidade considerada ‘cidade verde’, em virtude da grande quantidade de árvores e plantas (significado cultural). As crianças em roda, num colorido acentuado, demonstram alegria, descontração, em épocas passadas, na escola. Outras palavras ou frases são marcadas com cores fortes, como valentões (3º parágrafo), outras em cores mais suaves, como saudosos, tristes (2º e 3º parágrafos), heróis da trama (5º parágrafo). A última imagem aparece em cores bem leves, quase desbotadas, representando também a escola do passado, em oposição aos acontecimentos relatados no texto.

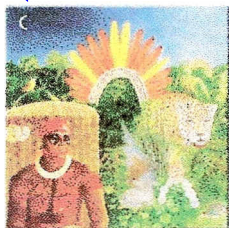
Texto 2 – a 46

Esse texto, embora tenha sido considerado pelo seu autor como um conto, caracteriza-se como fábula, visto trazer no final uma “moral da história”. Trata-se de uma narrativa cujo pano de fundo são os costumes indígenas, retratados numa história à qual o autor procura dar um tom de realidade. O autor usa poucas imagens, apenas duas imagens aparecem incorporadas ao texto, representando as figuras do Pajé, com seus adornos, e da flecha utilizada para caçar o animal. Além das imagens, utiliza-se de outros recursos de composição como o adentramento, as aspas, o

travessão e estilo itálico, para marcar o discurso direto nas falas do Pajé, dando assim destaques ao texto. Já a fala do irmão aparece apenas entre aspas. O dado e o novo aparecem nas imagens e no texto verbal. Em virtude desses recursos, as cores não são muito utilizadas. O destaque é para as frases em itálico.

Filho de Tupã

dado



A sombra da morte se aproximava do velho Pajé. Sábio, ele reconheceu que sua tribo necessitava de um novo espírito, reuniu toda tribo e anunciou que logo seguiria pelo caminho de toda terra e que um de seus filhos seria o novo chefe da tribo. Mas quem?

Do alto da torre que havia sido construída para vigiar a chegada dos inimigos, onde ele podia ver todo seu povo, ficou admirado com a imensidão que avistava e pensou consigo:

_"Não posso errar nessa decisão! Deve ser algum sábio, forte e prudente".

Colocou seus dois filhos ao seu lado na frente da multidão e anunciou:

_"Um destes dois será o novo Pajé, e para escolher qual deles eu darei três tarefas, o que se sair melhor nas três provas se mostrará digno de ocupar meu lugar".

No dia seguinte a multidão se reuniu no mesmo lugar, eles estavam ansiosos para saber quem seria, pois ambos eram muito queridos da tribo e ótimos guerreiros. Tinham suas famílias e cuidavam bem de seus filhos, era uma difícil escolha. Então o velho e experiente líder que já havia guiado várias gerações em paz, tomou a falar dizendo:

_"No topo da montanha mais alta de toda esta terra vive a mais rara das aves, aquela que tem as penas vermelhas como fogo e voa na velocidade do vento. Só aquele que é rápido como vento e forte como o fogo poderá me trazer a pena desta ave".

Mal havia terminado de falar e o filho mais velho correu em busca de pena, veloz como um tigre, ele pensava em seu coração: *_"Sou mais rápido que meu irmão e certamente serei o vencedor desta prova".*

Ao cair do dia o guerreiro retomou com a pena nas mãos, mas para sua surpresa, seu irmão mais novo já havia entregado sua pena ao seu pai, ele não entendeu como seria possível visto que ele fora tão rápido, mas ainda lhe restavam duas provas para mostra seu valor.

Rompeu a aurora, e todos estavam lá para testemunhar mais um teste de seu futuro líder. O velho falou mais uma vez: *_"Em minha mão tenho uma flecha que fiz com as penas que vocês me trouxeram, vou lançar esta flecha de volta na floresta e aquele que a trazer de volta será o vencedor desta prova".*



Novamente o filho mais velho saiu na frente com a velocidade do vento confiante que desta vez seria o vencedor. Ao final do dia e de mãos vazias o guerreiro mais velho ficou muito decepcionado quando retomou a tribo e viu que seu irmão mais novo havia encontrado a flecha que para pô-lo a prova. Aquele que trazer o maior javali vencerá a prova.

O dois saíram para caçar e se separam na floresta, algumas horas depois o irmão mais velho chega com um grande javali morto, porém o que seu irmão havia trazido mais parecia um boi de tão grande. Então ele não se conformou e perguntou a seu irmão como ele conseguiu fazer tudo mais rápido mesmo sendo ele mais forte e rápido. O irmão respondeu: *_"enquanto você corria em busca da pena vermelha, eu perguntei ao nosso pai qual era o caminho mais curto para a montanha, ele as conhece melhor que todos e me mostrou onde encontrar atalhos, quando você correu para buscar a flecha, eu perguntei ao nosso pai onde deveria ir a fim de procurar a flecha e ele me indicou o caminho e o mesmo fiz para buscar o javali, nosso pai é caçador há muitas gerações e sabe onde ficam os maiores javalis, confiando em sua sabedoria eu apenas perguntei onde deveria ir e ele me indicou e assim venci as provas me tornando o novo Pajé".*

Moral da história: quando passar por provas difíceis na sua vida, busque sempre o conselho dos que já trilharam o caminho, e confie sempre naquele que sabe tudo, o Pai de todos, Deus.

3. Considerações

Há muito mais elementos a serem analisados nos textos mostrados aqui, tais como estrutura dos textos, outros recursos multimodais, gêneros. Como dissemos anteriormente, fizemos aqui uma rápida análise de textos produzidos em sala de aula, através de uma seqüência didática, que levou os alunos a um aprendizado, a uma prática de letramento visual e aprimoramento do letramento verbal. Isso foi comprovado através dos textos produzidos e trabalhados em sala de aula.

Considerando que em nossas escolas o trabalho com o texto ainda é feito de forma precária e, considerando que o Curso de Comunicação Social ao qual pertencem os alunos participantes da pesquisa não explora o letramento visual em disciplinas voltada para a textualidade, podemos afirmar que o texto multimodal deve sim ser trabalho nessas disciplinas, utilizando ou não a seqüência didática, proporcionando ao aluno a oportunidade de conhecer, reconhecer, analisar e produzir textos multimodais, já que essa realidade não pode mais ser ignorada nem esquecida nas instâncias escolares.

4. Referências

- CAVALCANTE, Marianne C. B. & MARCUSCHI, Beth. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio & DIONÍSIO, Ângela Paiva. (Orgs) *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. MEC/UFPE/CEEL.
- DELPHINO, Fátima Beatriz De Benedictis. *Uma leitura multimodal de um texto publicitário*. 2006, mimeo.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Beatriz e BRITO, Karina Siebeneicher. *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória-PR, Kaygangue, 2005.
- _____. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio & DIONÍSIO, Ângela Paiva. (Orgs) *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a . MEC/UFPE/CEEL
- FERRAZ, Janaína de Aquino. Multimodalidade e formação identitária: o brasileiro em materiais didáticos de português língua estrangeira (PLE). In: VIEIRA, Josenia Antunes et al. *Reflexões sobre a língua portuguesa. Uma abordagem multimodal*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- KLEIMAN, Ângela (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas- SP, Mercado de Letras, 1995.
- _____. *Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento*. (mimeo), 2006.

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

_____ *O Sentido da Composição*. In: *Reading images: the grammar of visual design*. Londres: Routledge, 1996.p. 181-229.