



## TEXTOS MULTIMODAIS NA SALA DE AULA: EXERCÍCIOS

*MULTIMODAL TEXTS IN THE CLASSROOM: EXERCISES*

*TEXTOS MULTIMODALES EN LAS CLASES: EJERCICIOS*

Ana Elisa Ribeiro

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG

E-mail: [anadigital@gmail.com](mailto:anadigital@gmail.com)

### RESUMO

Neste artigo, tratamos da abordagem multimodal dos textos e de suas relações com a Base Nacional Comum Curricular. Passamos então a apresentar duas possibilidades de exercícios de leitura para a sala de aula, buscando uma aproximação com a BNCC. As peças textuais empregadas são de ampla circulação social e podem abrir espaço para muitas análises e mesmo para a produção de textos, em algumas etapas do ensino básico. Finalmente, consideramos a abordagem multimodal produtiva para a formação de leitores/as e produtores/as de textos, dentro do que vem sendo pensado na contemporaneidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Multimodalidade. Texto Multimodal. Base Nacional Comum Curricular.

### ABSTRACT

*In this paper, we discuss the multimodal approach to texts and its relations with Brazilian educational recommendations established by Base Nacional Comum Curricular. Then we present two possibilities of reading exercises for the classroom, seeking an approximation with the BNCC. The examples presented here are texts with a wide social circulation and we believe they can be a good opportunity for analysis and, also, for text production, in some stages of basic education. Finally, we consider that multimodal approach can be productive for the development of both readers and writers, along the lines of what has been thought about this subject in contemporary times.*

**KEYWORDS:** *Multimodality. Multimodal Text. Base Nacional Comum Curricular.*

### RESUMEN

*En este artículo, proponemos un acercamiento a los textos multimodales y sus relaciones con la Base Nacional Comum Curricular, las recomendaciones más importantes de la educación brasileña. Para eso, presentamos dos posibilidades de ejercicios de lectura para las clases, buscando una aproximación con la BNCC. Los textos empleados como ejemplos son de amplia circulación social y pueden abrir espacios para análisis e incluso para la producción textual, en algunas etapas de la educación básica. Finalmente, consideramos productivo el enfoque multimodal para la formación de lectores/as y de productores/as de textos, dentro de lo que se ha pensado contemporáneamente sobre el tema.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Multimodalidad. Texto Multimodal. Base Nacional Comum Curricular.*

## INTRODUÇÃO

“Multimodalidade” tornou-se termo corrente em nosso vocabulário pedagógico. Embora os estudos de semiótica social e de multiletramentos já venham sendo produzidos no Brasil há vários anos, a publicação da Base Nacional Comum Curricular em 2018 é elemento

amplificador desse debate e, em tese, de sua aplicação. Do ponto de vista da absorção – e da difusão – de um discurso e de uma concepção sobre, por exemplo, ensino de línguas, texto e linguagem, a BNCC é um poderoso vetor, que vem de cima para baixo e provoca, provavelmente, a rediscussão de noções e práticas, em sala de aula, na educação básica, não sem incômodo. O fato de certo discurso sobre ensino de línguas calçar o documento é demonstração, inclusive, de como certos teóricos e mesmo outros textos tornaram-se referência e mesmo discurso hegemônico no país, ainda que sua compreensão relativa e sua aplicação efetiva possam estar longe de acontecer, no dia a dia.

De todo modo, o fato é que a Base Nacional Comum Curricular vige, e precisa ser compreendida, discutida (do ponto de vista de como implementá-la, se é o caso) e traduzida às práticas de professoras/es de todas as disciplinas do ensino básico brasileiro. E lá estão, por exemplo, as noções de “multiletramentos” e “multimodalidade”, com as quais vimos, de alguma maneira, lidando há vários anos, em especial com a segunda, nos trabalhos que tratam de ensino de produção textual e de leitura (RIBEIRO, 2016; 2018, por exemplo).

É clara, portanto, a necessidade de abordar a multimodalidade, fatorando as noções que ela propõe para o texto, o discurso e a produção de sentidos. Compreendidas tais noções, talvez seja possível atuar, em sala de aula, em todas as séries (em especial do ensino fundamental em diante), sobre novas bases ou ao menos sobre esta que está colocada na BNCC e que consideramos, em larga medida, positiva e produtiva<sup>1</sup>, *se*: (1) a compreendermos com os pés fincados em nosso contexto, (2) a conectarmos à mais ampla noção de letramentos ou à de multiletramentos (e aí não nos parece que haja necessariamente alguma ruptura)<sup>2</sup> e (3) alcançarmos sua dimensão procedimental, isto é, passarmos a efetivamente tratar o ensino de

---

<sup>1</sup> Na palestra de encerramento do evento ABRALIN AO VIVO, proferida em 30 de julho de 2020, a profa. Magda Soares, referência inescapável quando estudamos o tema dos letramentos, afirma ter feito uma crítica à Base Nacional Comum Curricular em pelo menos dois aspectos: não tem certeza de que a semiótica seja a melhor fundamentação para as questões de alfabetização e letramento postas no documento; considera a visão ali expressa muito distante de nossas salas de aula e escolas reais. Quanto ao segundo aspecto, estamos de acordo com Soares (2020) e certamente há um descompasso entre os planos e as possibilidades, que não deve nos paralisar, no entanto. Já quanto ao primeiro ponto, embora se possa de fato estar atenta a esta dúvida, a ampliação da noção de texto e sua compreensão de forma mais integral não nos parece problemática. No entanto, trata-se de uma aposta em uma fundamentação teórica desenhada para um “futuro social” que ainda não alcançamos. A palestra da profa. Magda Soares pode ser vista em <<https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=UnkEuHpxJP>>. Sua fala específica sobre esta breve crítica está das 2h20 em diante.

<sup>2</sup> Em Ribeiro (2020), fizemos uma leitura tão detalhada quanto possível do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos, e é possível verificar a ideia de não ruptura com noções de letramento anteriores, num sentido de agregar, atualizar, embora isso possa ser uma manobra retórica e respeitosa, apenas.

leitura e produção de textos – multimodais – como elementos centrais do ensino de línguas<sup>3</sup>, em especial da língua portuguesa.

Neste artigo, procurarei pôr em evidência alguns trechos da BNCC que tratam diretamente da multimodalidade e dos multiletramentos (e letramentos), a fim de que possamos, adiante, passar à sugestão de uma abordagem escolar dos textos multimodais, todos pinçados de nossa “paisagem comunicacional” (KRESS, 2003) contemporânea, sempre enfatizando seus modos de circulação, de consumo e sua materialidade, elementos fundamentais para uma compreensão integral do que sejam os textos em seus ciclos sociais de vida.

## MULTIMODALIDADE NA BNCC

A palavra “multiletramento(s)” aparece 11 (onze) vezes no texto da Base Nacional Comum Curricular; “multimodalidade” aparece apenas em duas ocasiões, mas se estende na forma de adjetivo (“multimodal”), aparecendo ainda algumas vezes. Apesar da nomeação das questões que dizem respeito ao fenômeno, a teoria que está por trás das propostas e recomendações da BNCC pode ser associada às ideias da semiótica social e, em especial, ao manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos (CAZDEN et al., 1996), documento estrangeiro de meados dos anos 1990 que se tornou uma abordagem até visionária sobre linguagem, diversidade cultural e diversidade tecnológica, quando o lemos num país desigual como o nosso, recuando algumas décadas e tentando lembrar o que eram as tecnologias digitais por aqui, naquele mesmo período. Se em 2020, em decorrência da pandemia da covid-19, fomos postos diante do imenso fosso entre nossos planos e o real acesso da população às TDIC, imagine-se o abismo entre esse projeto otimista de futuro social nos idos de 1990, quando mal conhecíamos os computadores e a internet, massivamente.

Apesar de um de nossos documentos orientadores mais importantes ter aderido às ideias propostas de “multiletramentos” e “multimodalidade”, ainda há alguns problemas de acesso democrático às noções que são, doravante, operacionais, ou deverão ser. Para apenas um exemplo dessa dificuldade de acesso à teoria que embasa muitas questões postas pela BNCC para o ensino de línguas, por exemplo, citamos a falta de traduções ao português de textos da maior parte dos/das pensadores/as nessa área. Mesmo o manifesto da Pedagogia dos

---

<sup>3</sup> Este tipo de orientação obviamente não é novidade. O debate sobre o ensino de textos vai e volta na história da disciplina e teve um momento forte nos anos 1980, por exemplo. O texto de Bagno e Rangel (2005) dá uma boa explicação e defende a educação linguística.

Multiletramentos precisa ser lido em inglês, o que inegavelmente afasta parte dos/das professores/as de um debate mais direto sobre as propostas. Certamente, encontramos bibliografia em português sobre o tema<sup>4</sup>, embora ela talvez ainda não ressoe diretamente no chão da escola e nas práticas mais cotidianas de muitos/as colegas da educação básica.

A página 61 da BNCC admite as mudanças sociais significativas causadas pela cultura digital e afirma, inclusive, algo que já nos parece discutível, em relação ao acesso da população jovem às TDIC, depois da experiência da pandemia: “Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do *crecente acesso a elas* pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, *os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores*” (BRASIL, 2018, p 61, destaques nossos). Pressupõe o texto do documento que os jovens, de modo geral, estejam engajados e atuando como protagonistas da cultura digital, “envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil” (BRASIL, 2018, p. 61). Em contraposição, o texto menciona aspectos negativos, como o “imediatismo de respostas” e a “efemeridade das informações”, as “análises superficiais”, “uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas”, que seriam modos de dizer e argumentar diferentes dos atribuídos à cultura escolar.

Esse cenário seria então um desafio à escola, que, segundo a BNCC, tem o compromisso de “estimular a reflexão e a análise aprofundada” e contribuir “para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais” (BRASIL, 2018, p. 61); e fazer isso não prescindiria de que a escola compreendesse e incorporasse

novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BRASIL, 2018, p. 61)

No nosso entendimento, todas as questões aí colocadas como pontos de interesse e compromisso da escola em relação às tecnologias digitais e a seus supostos usos diligentes foram duramente testadas durante a pandemia do coronavírus e precisarão ser ainda mais

---

<sup>4</sup> São de fundamental importância, por exemplo, obras das professoras Ângela Dionísio (UFPE) e Roxane Rojo (Unicamp), entre muitas/os outras/os pesquisadoras/es que vêm difundindo a teoria e fazendo conexões diretas com a sala de aula. O texto de Gualberto e Santos (2019) oferece uma boa trilha, reafirmando o destaque de Dionísio e Rojo entre as referências brasileiras. É, no entanto, sempre importante verificar outras possíveis propostas.

discutidas, talvez partindo-se de um patamar diferente, e mais realista, em relação ao que normalmente era considerado, antes da crise sanitária. Como ressalva necessária, à página 69 da BNCC, podemos ler a nota de rodapé segundo a qual “O espaço maior nesse trecho introdutório destinado aos novos letramentos e à cultura digital é devido tão somente ao fato de que *sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual*, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados” (destaques nossos).

Aspecto relevante para nós é a associação direta entre digital e multimodal que podemos encontrar no documento brasileiro, associação que certamente existe, mas que não pode ser considerada nativa das TDIC. A multimodalidade, tal como afirma Kress (2003, e em muitos outros textos com colaboradores), é aspecto inerente e constitutivo de todo texto, muito antes do surgimento das tecnologias digitais, e isso é capital para a compreensão tanto desta teoria sobre letramentos e linguagens quanto do que se pode fazer no ensino de língua.

Assim como escrito no manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos (CAZDEN et al., 1996), a Base Nacional Comum Curricular sustenta alguns de seus objetivos em argumentos ligados ao mercado de trabalho, ao futuro das profissões que os jovens de hoje supostamente terão, a habilidades que deveriam ser desenvolvidas e que se relacionariam ao favorecimento de um futuro melhor. A justificar a abordagem do que poderia parecer “gênero menor” (paródias, chistes, remixes, etc.), a BNCC considera que são textos que podem “favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens, o que a análise ou produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar” (BRASIL, 2018, p. 69). O documento apresenta então quadros que sintetizam e organizam recomendações, dando, segundo afirma, primazia à escrita e à oralidade. A seguir, traça um projeto em que efetivamente ouvimos os ecos da Pedagogia dos Multiletramentos:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que *alguns autores* vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. (BRASIL, 2018, p. 70, destaques nossos)

Entre as quase 600 páginas do documento brasileiro, não encontramos as referências teóricas e bibliográficas que ajudaram a construir um discurso e uma proposta para o ensino de línguas em nosso país. Sabemos, no entanto, que a abordagem via *design* está construída e explicada em Cazden et al. (1996), isto é, no documento do *New London Group*, como é chamado, assim como também estão lá noções como as de multiletramentos (proposta exatamente nesse manifesto) e de multimodalidade (muito anterior, já tratada em textos de muitos dos pesquisadores então envolvidos na formulação do documento de 1996).

A multimodalidade, embora fundamente, na Base, grande parte do trabalho com textos orais, escritos e os que circulam em ambientes digitais, é insuficientemente explicada. À página 486, uma nota de rodapé (59) diz exatamente o seguinte: “certos autores valem-se do termo ‘multimodalidade’ para designar esse fenômeno”. Estamos exatamente na parte do documento dedicada à área de Linguagens e suas tecnologias, quando encontramos o seguinte parágrafo:

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, *muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição.* (BRASIL, 2018, p. 486, destaques nossos)

A nota 59 comenta a palavra “multissemiótica”, e termina por, sem citar nominalmente os autores, afirmar que multissemiótico e multimodal são a mesma coisa<sup>5</sup>, sugerindo também uma relação entre multimodalidade e os “discursos atuais” que termina por reforçar o que entendemos ser um equívoco em relação à compreensão do que sejam textos multimodais, antes ou depois das TDIC, antes ou depois do que chamamos de “atual”. Muitos textos – ou todos – sempre foram produzidos a partir da incorporação de “diferentes sistemas de signos em sua constituição”, o que torna a relação atual/antigo um critério frágil para se tratar da multimodalidade constitutiva dos textos. É claro que gêneros textuais emergiram ou se alteraram a partir das práticas sociais que envolvem as tecnologias digitais da informação e da comunicação, mas não foram elas que inauguraram a multimodalidade nos textos.

<sup>5</sup> Rojo (2008) discute essa diferenciação, que não abordaremos aqui e que, a nosso ver, não chegou a gerar um debate mais intenso.

A BNCC deixa explícita a ideia de que textos multimodais são escritos, são digitais e são, também orais. A esse respeito, no entanto, não vamos procurar aprofundamento neste artigo. Daremos ênfase aos textos escritos e à importância de que se compreenda que abordar textos (leitura e escrita) de uma perspectiva multimodal ajuda a compreender configurações que vão além do modo palavra ou verbal, e que esses modos são tão importantes, em muitos textos, quanto o que está escrito, erigindo uma composição cujos sentidos só se produzem justamente porque o texto é como é, onde está e como circula. Podemos dizer que as materialidades importam, e abandonar uma visão estritamente linguística dos estudos de texto na sala de aula, em qualquer nível de ensino; ou explicitar que a aposição de limites e recortes seja declaradamente artifício metodológico, cujo objetivo também esteja claro. Não sendo assim, a compreensão dos textos em seus aspectos globais irá sempre na direção de algo além do verbo, sem considerar que ele seja pouco.

A BNCC convoca os/as professores/as de língua a explorarem as “possibilidades expressivas de diversas linguagens”, a fim de promover a reflexão e “o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses” (BRASIL, 2018, p. 486), que são as visuais, sonoras, verbais e corporais, detalhadas ali entre parênteses. Certamente, não será simples nem fácil trabalhar assim, em especial sem saber ao certo como, mas ao menos quando pensamos nas semioses verbal e visual, o sentimento de familiaridade se fortalece, afinal, os/as professores/as de línguas têm lidado com textos verbais e imagéticos há algum tempo.

Vejamos, então, na próxima seção, algum ensaio de abordagem multimodal (1) a um texto que temos dificuldades de classificar como verbal ou visual, mas que certamente, por mais analógico que seja, tem ampla circulação social, surge diante dos olhos de leitores e leitoras, embora não seja comumente produzido por eles/elas, e é bastante informativo; e (2) a uma série de textos constituídos de outra orquestração verbo-visual, também amplamente circulantes, especialmente em ambientes digitais (como redes sociais), mas de existência mais efêmera, dado que estão vinculados a um evento datado e contingente, no Brasil.

## **TEXTOS MULTIMODAIS: DOIS CASOS E ALGUMAS REVELAÇÕES**

Diante da recomendação mais geral de que haja diversidade de gêneros textuais em análise e em produção na escola, peças como notícias de jornal, rótulos e, na esteira dos gêneros digitais, e-mails ou memes passaram a ser objeto de estudo e ensino, inclusive gerando críticas

dos que entendem que gêneros literários, por exemplo, mereçam mais atenção. Tal recomendação sobre a diversidade de textos já estava em documentos anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>6</sup> ou mesmo contemplados pela matriz do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)<sup>7</sup>, isto é, não se configura como uma novidade, nesse sentido, mas as ressonâncias da Pedagogia dos Multiletramentos na Base Nacional Comum Curricular reforçam esse direcionamento, somando a ele uma abordagem multimodal desses textos diversos.

Considerando e admitindo a possibilidade de trabalhar com textos diversos, de alta circulação social e variadas utilidades, selecionamos aqui como exemplo ou como apontamento de uma possibilidade de análise (leitura) uma caixa/embalagem de chocolates. Trata-se de uma caixa de dimensões 10 x 12 cm (mais ou menos o tamanho de uma fotografia de álbum, o que talvez seja desconhecido de alguns estudantes mais jovens...), de cor predominante marrom escuro, cuja frente é parcialmente coberta por um plástico transparente (para que se veja seu conteúdo, isto é, tabletes quadrados de chocolate) e cujo verso é ocupado pelas informações nutricionais (obrigatórias em alimentos, segundo a regulamentação do país). Não nos interessará aqui a marca desse chocolate, embora isso possa fazer parte de uma leitura mais global sobre a circulação dessa caixa, seu público consumidor, etc. Esses não são aspectos sociais desprezíveis, e a semiótica social considera tais aspectos caros à compreensão dos textos. No entanto, vamos nos ater, aqui, apenas ao verso da caixa, onde as informações nutricionais são expressas conforme normas<sup>8</sup> brasileiras que prezam pela segurança alimentar do/a consumidor/a.

A visualização desse verso de caixa de alimento nos oferece vários aspectos de sua multimodalidade constitutiva, isto é, inseparável de sua existência. Poderíamos tratar apenas o texto verbal/palavra, em seu aspecto mais intrinsecamente linguístico? Sim, e vimos fazendo isso há décadas, mas uma abordagem multimodal desse texto trará elementos capazes de nos despertar, e aos/às nossos/as estudantes, para elementos desta composição que não escapam às nossas percepções ou mesmo necessidades como consumidores; por que deveriam nos escapar na escola, se justamente a ela cabe nossa formação crítica e mais aprofundada dos textos? Como podemos interpelar este objeto/texto, de maneira a revelar ou desvelar nele questões sobre sua

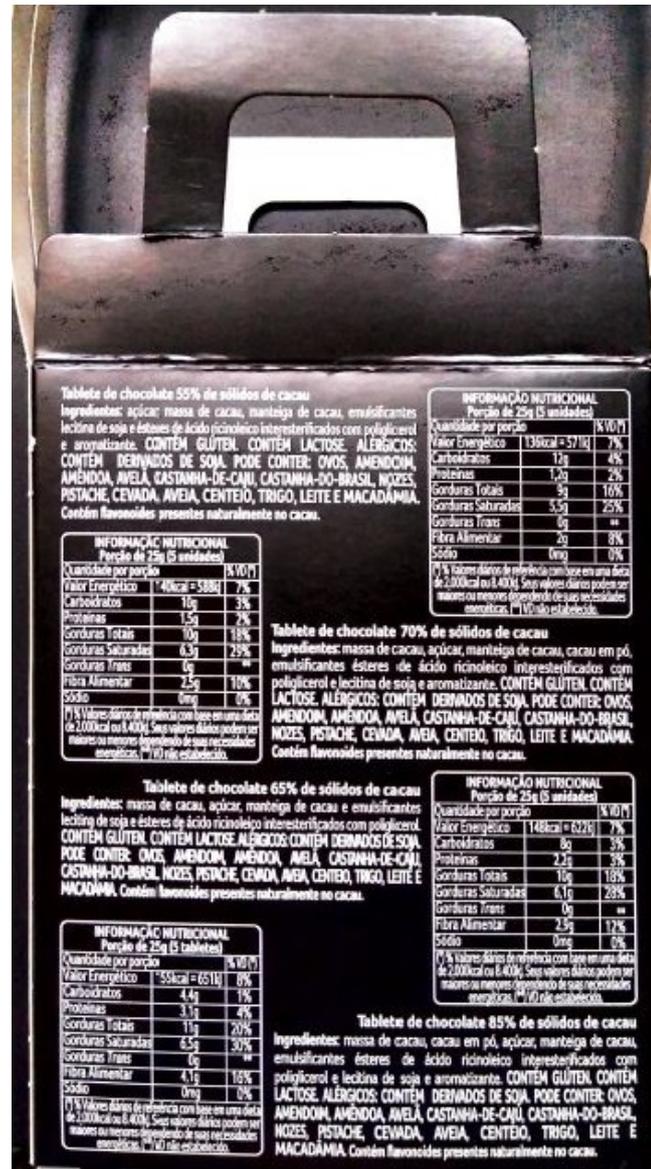
<sup>6</sup> Ver documento de 1997 em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2020.

<sup>7</sup> Ver proposta e matriz em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13318&Itemid=310>>. O ENEM é uma iniciativa já conhecida e implementada no Brasil. O link diz respeito ao que se chamou Novo Enem, reformulado pelo “governo” de Jair Bolsonaro.

<sup>8</sup> Esta é uma competência da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) e algumas informações podem ser obtidas em <<http://portal.anvisa.gov.br/rotulagem-de-alimentos>>. Acesso em: 25 set. 2020.

produção, intencionalidades, eficácia comunicacional, atendimento a normas, utilidade ao/a consumidor/a/leitor/a? Vejamos algumas possibilidades que se expandem em relação à leitura das palavras.

Figura 1. Verso de caixa de chocolates.



Fonte: escaneamento nosso.

- Em que materialidade este texto circula?
- Por que razão, provavelmente, esta caixa é marrom?
- Por que ele precisa estar nesta caixa?
- Que informações são essas e em que medida elas definem o tamanho mesmo que terá esta embalagem?

- Quantos tipos diferentes de chocolate possivelmente estão nesta caixa?
- Que sensação nos causa essa letra miúda?
- As informações estão dispostas de maneira aleatória neste verso de caixa?
- Como o layout das informações nutricionais de cada tipo de chocolate foi planejado?
- Por que e como é possível distinguir as informações relativas a cada tipo de chocolate?

Essas são apenas algumas possibilidades de condução do olhar sobre este texto, para além das tantas outras possibilidades de abordagem do que está ali dito e informado, como elementos químicos, valores nutricionais, etc., em evidente potencial interdisciplinar, inclusive. Dos elementos de uma “gramática do design visual” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2016)<sup>9</sup>, por exemplo, pode ser interessante verificar como a posição dos elementos, sua saliência e seu enquadramento, categorias da teoria dos autores, auxiliam nossa percepção de que a cada tablete de chocolate corresponde uma informação nutricional diferente (calorias e outros elementos), o que torna este texto uma composição multimodal que, num relance distraído ou menos informado, poderia levar alguém a considerá-lo um texto “monomodal”<sup>10</sup>, ou melhor, a não considerá-lo um genuíno texto multimodal, alegando a inexistência, aqui, de uma “imagem”, tal como uma ilustração ou uma óbvia fotografia. No entanto, a multimodalidade não se constrói apenas em binaridades desse tipo ou na composição em que as “semioses” são radicalmente diversas. A composição dos elementos no espaço da “página” ou do verso de uma embalagem é elemento suficiente para a existência plena de um texto multimodal, tal como este exemplo mostra. Nele observamos como elementos das linguagens (palavra – sua cor, seu tamanho, maiúsculas/minúsculas, sua distribuição, fios, linhas, caixas de texto, cores – contrastes, espaços em branco que ajudam na separação ou na junção de informações, números e suas relações com conhecimentos de química e física, etc.) são empregados e orquestrados a fim de comporem um texto de evidente circulação social, útil e importante em seus propósitos, digno

<sup>9</sup> E Gunther Kress, lembremos, é um dos signatários e voz fortemente proponente do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos (CAZDEN et al., 1996).

<sup>10</sup> Usamos aqui este termo, uma sugestão ao que alguns poderiam considerar quando admitem a ideia da existência de textos que não sejam multimodais. Frise-se que, ao admitir que todo texto é multimodal (premissa e base do que vamos fazer), admitimos também a inexistência absoluta de textos em que não haja algum nível de multimodalidade. Dito de outro modo: multimodalidade zero não existe; partiremos de algum nível de multimodalidade; a multimodalidade pode ser vista como um *continuum* que jamais parte do zero; os elementos que tornam um texto menos ou mais multimodal são analisáveis, mas as combinações entre eles são infinitas, o que torna um eventual desejo de distinção, decupagem ou classificação muito provavelmente algo fadado à incompletude, à insuficiência ou ao artifício didático exagerado e cheio de impropriedades.

de fiscalização por parte de autoridades sanitárias, muito embora seja um material de ciclo de vida curto, que nem todos/as lemos obrigatoriamente e que logo jogamos no lixo.

De uma atividade de “aula de texto”, tal como esta, muitas ideias podem surgir, em especial porque a compreensão de uma embalagem e de suas informações depende de que conheçamos muitas outras coisas, todas podendo ser disparadas e aproveitadas na aula de língua. Uma pesquisa sobre a Agência Nacional de Vigilância Sanitária, sobre alimentos, sobre informações nutricionais, sobre nutrição e muitos outros aspectos pode transformar o que seria uma “simples” leitura ou atividade com “gêneros textuais” em um projeto de educação linguística (BAGNO; RANGEL, 2005) sob uma abordagem multimodal, sem qualquer rebaixamento da palavra como elemento fundamental no processo de letramento atribuído à escola.

O segundo caso que queremos propor é o de uma campanha contra a taxação ou o aumento de impostos sobre os livros, ocorrida em 2020, durante a pandemia. Tratou-se de uma reação das editoras brasileiras à notícia de que uma reforma tributária proposta pelo ministro da economia teria como um de seus elementos a taxação dos livros, o que provavelmente os tornaria mais caros e debilitaria muito o já combalido mercado editorial nacional. Coletivamente, as casas editoriais se uniram em torno da causa e passaram a divulgar textos em que diziam “não” ao aumento desses impostos. Isso foi feito de muitas formas, mas o material aqui reunido é composto por uma série de seis *cards* de editoras diferentes. A campanha contou com muito mais do que isso, mas selecionamos alguns textos que podem gerar análises e comparações interessantes, numa abordagem à luz da multimodalidade.

Observemos uma série selecionada de seis textos, que, embora tenham sido produzidos cada um por uma editora, podem ser vistos como um conjunto ou campanha, dada a maneira como atacam o mesmo alvo, abordam o mesmo assunto, reivindicam as mesmas coisas, têm o mesmo objetivo concreto e pretendem o apoio dos/das leitores/as, potenciais consumidores/as de livros.

Alguns elementos dessas composições multimodais podem servir para interpelar leitores e leitoras, a fim de que sejam reveladas questões não aleatórias importantes para a compreensão dos textos. Essas são peças que circularam principalmente por redes sociais como o Facebook e o Instagram, entre outras. Em termos de formato, o quadrado, geralmente de 1080 x 1080 pixels, vem se consagrando nesses ambientes, o que termina por determinar como os textos serão produzidos, isto é, os dispositivos e suas telas têm influência na forma que os textos

terão, a fim de que sejam melhor visualizados. Descartar este como critério importante na decisão do que será um texto é desprezar parte das questões que nos levam, nas práticas sociais, a produzir algo e a interferir no debate público, quando é o caso.

**Figura 2.** Série selecionada de *cards* da campanha Defenda o livro, de 2020.



- Por que todas estas peças são quadradas?
- Quais delas julgamos que possam ser relacionadas a editoras de obras infantis? Por quê?
- Qual é o objetivo principal destas peças?
- Que sentidos podemos atribuir às escolhas de cores dessas peças?
- Como cada uma delas seleciona imagens e palavras? Que efeitos isso produz?

Campanhas como esta precisam ser exploradas levando-se fortemente em consideração os acontecimentos que as motivaram ou dispararam. É fundamental, para o caso em foco, ler matérias sobre a taxaço dos livros no Brasil e sobre a reforma tributária do governo; debater o acesso ao livro no país e a formação de leitores/consumidores; puxar o fio da discussão sobre pesquisas tais como a “Retratos da Leitura no Brasil”<sup>11</sup>, por exemplo; discutir a emergência de gêneros textuais ligados a ambientes digitais<sup>12</sup>, tal como é o caso dessas peças, que vêm sendo chamadas de *cards*; tratar do “estilo” das peças, que guarda relação com as cores escolhidas, os contrastes, o público a ser atingido, etc.

Peças como a da editora Nós (E) podem fazer emergir referências como o policial, o perigoso e o interdito (e isso tem a ver com cores, faixas, tipos de letra, etc.); enquanto peças tais como C e D, respectivamente da Bamboozinho e da Brinque-Book, optam por cores sem maiores contrastes e a ilustração, que representa práticas de leitura zoomorfizadas. A Litera (A) e a N-1 Edições (B), embora selecionem modulações de imagens muito diferentes – estilização de mãos com livros e uma fotografia de Malcolm X, ativista negro estadunidense –, selecionam a ideia comum das mãos que reivindicam, do punho cerrado que quer algum direito restituído.

Assim como a caixa de chocolates, os *cards* da campanha contra impostos sobre livros têm ciclo de vida curto, são datados, dependem muito do contexto imediato em que são produzidos, reagem a um acontecimento histórico e concreto, fazem parte do debate público sobre a reforma tributária, mas também sobre o acesso ao livro e à leitura em nosso país. Trata-se de um tema rico em possibilidades e que pode partir das peças que recolhemos de nossos próprios smartphones ou telas de qualquer tamanho. Logo, esses *cards* darão lugar a outros,

<sup>11</sup> No site do Instituto Pró-Livro já é possível acessar os resultados da 5ª edição da pesquisa, anunciados em setembro de 2020, além de processos anteriores. Ver: <<https://prolivro.org.br/>>. Acesso em: 26 set. 2020.

<sup>12</sup> A noção de gêneros digitais e sua emergência ganhou muita tração quando foi pensada pelo prof. Luiz Antônio Marcuschi, no início dos anos 2000. Uma das referências mais conhecidas foi o livro organizado com Antônio Carlos Xavier (2005). A obra, atualmente, está em catálogo pela editora Cortez.

sobre outros temas, na velocidade dos acontecimentos na web. Não serão propriamente rasgados e jogados no lixo, mas serão esquecidos na “nuvem”, ofuscados por algum outro debate importante que emerja.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Obviamente, propomos aqui um exercício apenas brevemente sugerido, dadas as condições de publicação deste artigo, mas é certo que peças como estas, tanto a campanha contra o imposto do livro quanto a informação nutricional dos chocolates, podem puxar longos fios de uma discussão sobre o texto, gêneros textuais e discursivos, emergência de gêneros em suas relações com suportes e tecnologias; assim como podem provocar a leitura de outros textos que deem suporte à contextualização, compreensão e análise destes, numa demonstração relativamente simples de executar sobre a relação profundamente bakhtiniana<sup>13</sup> que os textos têm entre si e conosco. Os elos entre os textos vão sendo necessários e importantes, tanto quanto perceber a escolha de modos e modulações que produtores/as fazem a fim de produzir sentidos, que afinal serão também produzidos pelos/as leitores/as.

A seleção dos textos aqui mostrados não exigiu muito esforço de busca; bastou que estivéssemos atentas à ocorrência deles, em seu trânsito pelas redes e ao debate público sobre o tema dos impostos dos livros, por exemplo. A ideia de que abordá-los em aulas de línguas pode ser interessante surge fincada nas noções teóricas da multimodalidade e mesmo na dos letramentos ou multiletramentos. Muitas diversidades são vistas aí, além do fato de que o exercício de leitura e análise de peças como estas (e muitas outras) pode levar também a exercícios de produção textual bastante conectados tanto à BNCC quanto ao debate público, o que não seria de se desprezar. Produzir peças para uma campanha (sobre livros ou sobre outro assunto próximo dos/as estudantes) pode ser atividade que desperte o engajamento e acelere aprendizagens que dizem respeito às linguagens e às tecnologias. Cada professor/a saberá avaliar as condições disso, conforme a escola, as séries e os/as estudantes com os quais trabalha.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos a colaboração de Nathan Magalhães para a coleta dos *cards* que aqui serviram de exemplo. Este material foi objeto de nossos debates ao longo do minicurso “Texto e multimodalidade: aspectos constitutivos e

---

<sup>13</sup> Fazemos referência aqui à ideia fundamental de dialogismo, da revelação dos elos entre textos em que estamos enredados/as; mas também vale a ideia de polifonia.

abordagens para a educação”, ministrado na escola do Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo (GEL), em setembro de 2020, na modalidade virtual. Agradecemos também ao tradutor Sérgio Karam.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação lingüística no Brasil. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, 5(1) 2005: 63-81. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Homologada. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

CAZDEN, C. et al. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, 1996, p. 60-92, Spring. Disponível em:

[http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies\\_New+London+Group.pdf](http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf)

GUALBERTO, C. L.; SANTOS, Z. B. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado da arte. **D.E.L.T.A.** v. 35, n. 2, p. 1-30, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/delta/v35n2/1678-460X-delta-35-02-e2019350205.pdf>

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

KRESS; G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images. The grammar of visual design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. Novas formas de construção de sentidos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RIBEIRO, A. E. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**. Leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje**. Palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, A. E. Textos multimodais e escola: produção e leitura de peças de divulgação de um show de música popular. In: FERRAZ, O. (Org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: Editora da UFBA, 2019.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, v. 9, p. 1-19, 2020. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2196/1985>

ROJO, R. H. R. et al. Gêneros de discurso nos LD de Línguas: multiculturalismo, multimodalidade e letramentos. Anais do II SILID/I SIMAR – **Anais...** do II Simpósio sobre Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira e I Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos. Rio de Janeiro, RJ: PUC-RJ, 2008.