



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Murais Didáticos: caracterização e descrição

Andréa Danuta Aguiar Costa

Recife

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Murais Didáticos: caracterização e descrição

Andréa Danuta Aguiar Costa

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra
Coorientadora: Prof^ª. Dra. Angela Paiva Dionísio
Coorientadora: Prof^ª. Dra. Maria Augusta G. M.
Reinaldo (PROCAD- NF 2008)

Recife

2012

Catálogo na fonte
Bibliotecária Gláucia Cândida da Silva, CRB4-1662



ANDRÉA DANUTA AGUIAR COSTA

Murais Didáticos: Caracterização e Descrição

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística, em 29/2/2012.

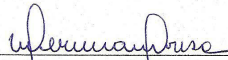
DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra
Orientador – LETRAS - UFPE



Prof. Dr. Elizabeth Marcuschi
LETRAS - UFPE



Prof. Dr. Maria Margarete Fernandes de Souza
LETRAS - UFCE

Recife – PE
2012

Aos meus pais, Lúcia e Irajara, pelo amor incondicional

*Aos meus irmãos, e a minha grande família,
pelo carinho e pela constante torcida*

A Tom, meu céu estrelado

*Aos meus amigos, por estarem comigo
nessa caminhada*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ser onipresente em minha vida.

Aos meus pais, pelo incentivo e pelo apoio incondicional.

A Tom, por me fazer acreditar que tudo no final daria certo e pelo companheirismo de todas as horas.

Aos meus irmãos que sempre me apoiaram.

Aos meus familiares e amigos que me auxiliaram e torceram por mim.

Ao professor Benedito Bezerra, por ter me acompanhado durante todo o mestrado, seja como professor ou como orientador. Pelas orientações valiosas, por ter me apontado os caminhos a seguir e pela leveza e tranquilidade com que desempenha seus papéis.

À professora Angela Dionísio, pela coorientação, por sempre ter feito parte da minha vida acadêmica e pelos conselhos incisivos, precisos e esclarecedores recheados de generosidade e compreensão. Agradeço também pela possibilidade de ter participado do estágio docente através do PROCAD, com o mestrado-sanduíche.

À professora Maria Augusta Reinaldo, pela recepção em Campina Grande e pela luz lançada sobre tantos aspectos que envolvem a relação de ensino-aprendizagem, que me ajudará a ser uma melhor professora.

À professora Beth Marcuschi, por ter participado da minha pré-banca e da minha banca, bem como por seus questionamentos e contribuições enriquecedoras.

À professora Maria Margarete Fernandes, por ter aceitado fazer parte da minha banca examinadora e por se dispor a contribuir para a melhoria do meu trabalho.

Aos professores do PGLETRAS, Marlos Pessoa, Alberto Posa, Evandra Grigoletto, Benedito Bezerra, Karina Falcone, Beth Marcuschi, Kazuê Saito, Angela Dionisio, que através de suas disciplinas forneceram boa parte do subsídio que guiou a elaboração desse trabalho.

Aos demais professores da graduação em Letras da UFPE pela participação no meu processo de formação e pelas contribuições cruciais nos questionamentos que resultaram nessa pesquisa.

Aos meus companheiros de turma, Lílian, Virgínia, Rinalda, Gabriela, Larissa, Rita, Ana Josil, Kleber, Gustavo, Angela Torres, Irenilda, Carol, Jaciara, Morgana, Angela Valéria, Giselda, Berg, Dani Basílio, Ludmila, pelas nossas discussões acadêmicas, às vezes polêmicas, mas sempre construtivas.

A turma “multi”, pelos valiosos debates em torno da abordagem multimodal - Monique, Nadiana, Clara, Helga, Maria Eldelita, Paloma, Leonardo, Rebeca e Marcelo.

À Andréa, minha amiga desde o tempo de PIBIC, pelas longas horas de conversas e debates temáticos que tanto me auxiliaram nessa jornada.

À coordenação e aos funcionários do PGLETRAS, na figura da professora Evandra e de Diva e Jozaias, por todos os auxílios prestados.

À Capes, pelo auxílio financeiro que possibilitou a concretização desse sonho.

EPÍGRAFES

“A educação é a arma mais valiosa que você pode usar para mudar o mundo”.

Nelson Mandela

“É sempre prudente olhar em frente, mas é difícil olhar para mais longe do que pode ver-se”.

Winston Churchill

*“A leitura responsabiliza muito menos que a palestra; e esta menos do que a imagem. Na
imagen aparece a lógica do conteúdo com mais intensidade”*

Agustina Bessa-Luís

Escritora

*“A fotografia, antes de tudo é um testemunho. Quando se aponta a câmara para algum
objeto, constrói-se um significado, faz-se uma escolha, seleciona-se um tema e conta-se uma
história, cabe a nós, espectadores, o imenso desafio de lê-las”.*

Ivan Lima

Fotógrafo

*“O escritor e o fotógrafo utilizam as mesmas ferramentas, mas enquanto um descreve uma
imagem com mil palavras o outro descreve mil palavras com uma imagem”*

Jefferson Luiz Maleski

Pensador

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar os sistemas semióticos e as disposições gráficas em murais didáticos de diferentes áreas do conhecimento, além de desenvolver uma proposta de caracterização desses murais. Para compor o corpus da pesquisa, selecionamos quarenta murais didáticos das áreas de humanas, saúde e exatas elaborados por alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio oriundos de escolas públicas e privadas. Na consecução de nosso objetivo, inicialmente, abordamos as noções de evento comunicativo, suporte e gênero textual respaldados pelos estudos de Saville-Troike (1982), Marcuschi (2002; 2003), Bazerman (19994, 2005) e Miller (1994; 2009). Em um segundo momento, apresentamos os principais conceitos da multimodalidade tendo por base a Gramática de Design Visual (KESS e VAN LEEUWEN 1996, 2006), destacando a Função Composicional, da qual extraímos as principais categorias de análise dessa pesquisa; discutimos também a questão da retórica visual presente na construção dos murais, tomando como base os estudos de Blair (2008) e Hill (2008). Por fim, analisamos como ocorre o processo de caracterização dos murais didáticos, a partir da observação dos contextos de produção e dos objetivos comunicativos que envolvem a elaboração desses murais, e como os sistemas semióticos se articulam, através das três estruturas da função Composicional: zonas de imagem, saliência e estruturação na constituição dos murais didáticos. Os resultados obtidos revelaram que os murais didáticos se constituem como um objeto de estudo versátil, podendo ser caracterizados ora como suporte e ora como gênero textual. Atentamos também que os sistemas semióticos que participam da elaboração dos murais são bastante diversificados e, em geral, são organizados e orquestrados para didatizar e dar visibilidade ao conteúdo presente nos murais didáticos. Constatamos, ainda, que os murais da área de humanas e de saúde apresentam um equilíbrio entre as partes verbal e visual, já os murais de exatas são constituídos por uma diversidade de imagens.

Palavras-chave: mural didático; multimodalidade; gênero textual.

ABSTRACT

This paper aims to investigate the semiotic systems and graphical layouts of didactical murals in different areas of knowledge, and develop a proposal for a characterization of these murals. To compose the corpus of the research, we selected forty didactical murals of humanities, health, and calculus areas, written by Elementary and High school students and from public and private schools. In order to achieve our goal we approached, at first, the notions of communicative event, support and textual studies supported by Saville-Troike (1982), Marcuschi (2002, 2003), Bazerman (1994, 2005) and Miller (1994, 2009). In a second step, we presented the main concepts of multimodality based on the Grammar of Visual Design (KESS and van Leeuwen 1996, 2006), highlighting the Compositional function, from which we extract the main categories of analysis of this research; we also discussed the issue of visual rhetoric in the construction of this the murals, based on the studies of Blair (2008) and Hill (2008). Finally, we examine how the process of characterization of the didactical murals occurs, from the observation of the contexts of production and communicative goals that involve the preparation of these murals, and how semiotic systems are articulated through the three structures of the Compositional function: imaging areas, salience and structuring in the constitution of didactic murals. The results revealed that the murals are constituted as a versatile teaching subject matter and that can be characterized either as support or as a genre. We also attempt that the semiotic systems that participate in the drafting of the murals are very diverse and, in general, are organized in order make didactic easier and to provide visibility for the content present in didactical murals. We noticed as well that the murals in the human and health areas have a balance between verbal and visual parts, since the exact murals consist of a variety of images.

Keywords: didactical murals, multimodality, textual genre.

LISTAS

Siglas:

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
GDV	Gramática de Design Visual
MD	Mural didático

Figuras:

Figura 01	Exemplo de atividade envolvendo mural	p. 18
Figura 02	Exemplo de atividade envolvendo mural	p. 19
Figura 03	Mural didático utilizado em uma apresentação oral	p. 29
Figura 04	Mural didático com predomínio de imagens e utilizado em uma apresentação oral	p. 31
Figura 05	Mural didático multicolorido	p. 40
Figura 06	Mural didático com efeito retórico	p. 43
Figura 07	Mural didático das bandeiras	p. 50
Figura 08	Mural didático sobre literatura de cordel	p. 51
Figura 09	Mural didático do verbo modal “ <i>to can</i> ” (poder)	p. 53
Figura 10	Mural didático sobre a importância da leitura	p. 55
Figura 11	Mural associado a uma apresentação oral	p. 59
Figura 12	Mural didático associado a uma apresentação oral	p. 60 e 61
Figura 13	Mural didático composto por diversos poemas	p. 64
Figura 14	Mural didático sobre a cidade do Recife	p. 66
Figura 15	Mural sobre a prática de atividades físicas	p. 68
Figura 16	Mural sobre o relevo de Olinda	p. 70
Figura 17	Título do mural	p. 72
Figura 18	Título do mural	p. 72
Figura 19	Título do mural	p. 73
Figura 20	Título do mural	p. 73
Figura 21	Título do mural	p. 73

Figura 22	Título do mural	p. 74
Figura 23	Mural didático com <i>layout</i> colorido	p. 75
Figura 24	Mural didático multicolorido	p. 76
Figura 25	Mural didático com plano de fundo psicodélico	p. 77
Figura 26	Mural didático constituído por cores opacas	p. 78
Figura 27	Mural materializado pela lógica do tempo	p. 79
Figura 28	Mural materializado pela lógica do espaço	p. 80
Figura 29	Mural didático com informações vívidas	p. 81
Figura 30	Mural com informações estatísticas	p. 83
Figura 31	Mural com informações pouco vívidas	p. 84
Figura 32	Mural didático com poucas linhas de <i>framing</i>	p. 85
Figura 33	Mural com escassas linhas de <i>framing</i>	p. 86
Figura 34	Mural com linhas de <i>framing</i> bem demarcadas	p. 87
Figura 35	Mural didático com espessas linhas de <i>framing</i>	p. 88
Figura 36	Mural didático da área de humanas	p. 90 e 91
Figura 37	Mural didático da área de saúde	p. 92
Figura 38	Mural didático da área de exatas	p. 93

Gráficos

Gráfico 01	Categorias de análise	p. 49
Gráfico 02	Categorias de análise	p. 64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I: NOÇÃO DE MURAL, EVENTO, SUPORTE E GÊNERO TEXTUAL.....	07
1.1 Os murais didáticos.....	07
1.2 Evento comunicativo.....	11
1.3 Suporte.....	15
1.4 Gênero textual.....	21
CAPÍTULO II: UMA ABORDAGEM MULTIMODAL.....	27
2.1 Multimodalidade: ajustando o olhar teórico.....	28
2.2 Multimodalidade: as influências da Linguística Sistêmico-Funcional e a formação de uma Gramática de Design Visual.....	33
2.3 A retórica visual.....	42
CAPÍTULO III: CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DA COMPOSIÇÃO DOS MURAIS DIDÁTICOS.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101

INTRODUÇÃO

O avanço da tecnologia da comunicação seja através de hipertextos, *e-mails*, *chats*, mensagens de celular, programas televisivos, jornais e revistas eletrônicos, etc., tem acarretado mudanças nas práticas escritas. Tais mudanças são evidenciadas pelo uso de recursos semióticos diversificados, principalmente pela profusão imagética que ocorreu nas últimas décadas.

As instituições escolares, em geral, para acompanhar as mudanças nas práticas escritas têm buscado uma reformulação epistemológica e metodológica sobre o ensino, com base em programas e parâmetros elaborados pelo governo, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Uma das principais diretrizes abordadas pelos PCN é o trabalho com a língua, em suas modalidades de apresentação (oral e escrita). Podemos também localizar nos PCN (1998) a sugestão de trabalhos com projetos, que proporcionam contextos reais para as atividades que busquem integrar textos orais, escritos e imagéticos. É importante salientar que os projetos também proporcionam a divulgação dos trabalhos realizados em sala de aula para alunos, professores e para toda a comunidade escolar, ou seja, tais projetos convocam um público de fato para as produções dos alunos. Dentre as sugestões de projetos feitas pelos PCN (1998, p. 87), encontra-se o trabalho com murais¹.

São diversos os tipos de murais encontrados na escola, tais como: murais de avisos/recados; murais de datas festivas; murais jornalísticos; murais de atividades, nos quais são divulgadas atividades regulares e extraclasse; murais fotográficos; e, entre eles, os murais didáticos.

Esta pesquisa tem como foco o estudo sobre os murais didáticos, primariamente confeccionados com o objetivo de trabalhar os conteúdos escolares em um evento de ensino-aprendizagem. A caracterização acerca dos murais didáticos ainda é controversa, há pesquisadores que caracterizam o mural como suporte, outros o caracterizam como gênero textual.

O uso de murais didáticos apresenta-se como um projeto versátil, pois engloba recursos verbo-visuais, na medida em que a língua pode ser trabalhada na modalidade escrita

¹ No decorrer do trabalho, teceremos algumas discussões sobre o termo “mural”.

(através dos textos expostos na superfície do mural), na modalidade oral (como nos casos em que os murais são apresentados pelos alunos). Além das duas modalidades da língua, os recursos visuais também podem estar presentes (através das imagens, como fotos, gráficos, diagramas, mapas, organogramas, dentre outros, distribuídos na superfície do mural). Os murais de uma forma geral constituem um veículo de socialização dos conhecimentos produzidos pelos alunos, pois possibilitam que os trabalhos elaborados sejam compartilhados entre os colegas e a comunidade escolar, além de “também habituar os alunos às regras de um certo jogo social, de produção partilhada e de aceitação da crítica exterior, como um modo de regulação das atividades linguísticas.” (BAIN e SCHNEUWLY, 1993, p.59 apud MARCUSCHI e CAVALCANTE, 2008, p. 246).

No Brasil, no início do século XX, os murais didáticos eram usados na educação escolar básica e na formação de professores (HOFF, LONGHI e CARDOSO, 2010, p. 130). Na década de sessenta do século passado, mesmo com a entrada dos livros didáticos nas instituições de ensino, os murais didáticos continuaram presentes nas escolas do país. De acordo com Soares (2002), nesta época houve uma grande democratização do acesso ao ensino, possibilitando que as pessoas provenientes de classes menos favorecidas, antes marginalizadas e excluídas do mundo escolar, passassem a ocupar as carteiras das instituições de ensino na maior parte do país. Devido ao súbito aumento da população escolar, não havia livro didático suficiente para atender à nova demanda.

Com o aumento substancial no número de alunos e recursos didáticos escassos, os murais, entre outros recursos, passaram a se configurar como um importante veículo de socialização do saber, pois permitia que o conteúdo didático fosse compartilhado por todo o grupo-classe (HOFF, LONGHI e CARDOSO, 2010, p. 130). Dessa forma, os murais se tornaram cada vez mais populares nas escolas.

Ao lidar com o uso de murais didáticos nas instituições de ensino, alguns questionamentos surgiram. Como os discentes podem se apropriar de um artefato sobre o qual têm pouquíssimo conhecimento? Quais fatores textuais e contextuais devem ser utilizados na elaboração dos murais? Como os estudantes devem conceber o *layout* dos murais? Há alguma regra que ordene a disposição gráfica dos murais? Quais os sistemas semióticos envolvidos na elaboração dos murais? Estas são questões que orientam esta pesquisa.

Partindo dessa contextualização, dedicamo-nos à investigação dos sistemas semióticos e das disposições gráficas em murais didáticos de diferentes áreas do

conhecimento, assim como ao desenvolvimento de uma proposta de caracterização dos murais didáticos. Especificamente, pretende-se:

- a) averiguar como se dá a tessitura dos sistemas semióticos presentes nos murais didáticos, com base na Gramática de Design Visual;
- b) investigar as disposições gráficas na organização dos murais didáticos em diferentes áreas do conhecimento;
- c) desenvolver uma proposta de caracterização dos murais didáticos, observando os contextos de produção, a composição multimodal e a forma de apresentação pública.

Para compor o quadro teórico, foram utilizados os conceitos da multimodalidade e as estruturas presentes na Gramática de Design Visual, além da teoria de gênero textual, que ainda inclui categorias de análise como suporte e evento comunicativo. O conceito de multimodalidade adotado nessa pesquisa é baseado em Hartmut Stöckl (2004, p. 9). Segundo o autor, “multimodalidade é um termo que designa a junção dos artefatos comunicativos e processos que combinam os vários sistemas de signos (modos), como fala, escrita, gestos, imagens, etc.” Em relação ao conceito de modo, de acordo com Kress (2003, p. 54), “são recursos socialmente moldados e culturalmente dados para a produção de sentido/significado”. Para efeito da análise, adotamos as categorias presentes na Gramática de Design Visual de Kress e van Leeuwen (1996, 2006).

Seguindo a tendência atual de valorização dos aspectos dinâmico e processual dos gêneros, aderimos ao conceito de gêneros textuais formulado por Marcuschi (2002, p. 19), que contempla os Estudos Retóricos de Gêneros (MILLER, 1984; BAZERMAN, 1994). Segundo o autor,

(...) os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. (...). Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

O conceito de suporte utilizado em nossa investigação também foi baseado em Marcuschi (2003, p. 11), para quem o “suporte de um gênero é um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”.

O conceito de evento comunicativo adotado baseia-se em Saville-Troike (1982, p. 29). Segundo a autora, um evento comunicativo é uma unidade básica para propósitos descritivos, assim como, de acordo com Hymes (1986, p. 56-57), uma atividade gerida por regras de uso da fala.

O corpus dessa pesquisa é formado por fotografias de murais didáticos das áreas de humanas (com representantes das seguintes disciplinas: História, Língua Portuguesa e Geografia), saúde (com exemplares das disciplinas de Ciências e Biologia) e exatas (com representantes oriundos das disciplinas a seguir: Matemática, Química e Computação). A escolha pela coleta nas três áreas do conhecimento justifica-se para que seja possível desenvolver um estudo representativo nessas áreas.

Os murais coletados foram elaborados por alunos do ensino fundamental II e do ensino médio, oriundos de escolas públicas e privadas da Região Metropolitana do Recife². O processo de coleta e seleção do corpus ocorreu entre fevereiro e dezembro de 2010. Durante esse período, foram tiradas fotografias dos murais no decorrer de aulas e da realização de feiras de conhecimento, projetos interdisciplinares, entre outros eventos da comunidade escolar. O acervo de fotografias coletadas conta com 189 exemplares, dentre os quais foram selecionados 40, de acordo com os seguintes critérios: legibilidade, diversidade na composição gráfica e representatividade das três áreas do conhecimento.

O corpus é citado no interior da pesquisa em duas ocasiões: 1) em situações em que os murais são utilizados como um recurso de ilustração/exemplificação do referencial teórico; 2) no momento das análises. A fim de padronizar a citação do corpus, utilizamos a palavra Figura acompanhada da numeração sequencial (Figura 01, Figura 02) para indicar a sequência das figuras apresentadas no trabalho, juntamente com a sigla MD (abreviação de Mural Didático), ou seja, MD01, MD02, como uma identificação sequencial dos elementos do corpus, seguida de um título descritivo.

A pesquisa se apresenta como uma abordagem qualitativa dos dados do corpus e de caráter interpretativo, através da qual buscamos desenvolver uma caracterização e uma descrição dos murais didáticos, com base nas estruturas presentes na Gramática de Design Visual, e na teoria de gênero textual como ação social. Além disso, o caráter interpretativo nos permite transpor o estudo descritivo e procurar significações nos dados coletados, possibilitando fazer conexões com o embasamento teórico da pesquisa, inferências, construir hipóteses e tecer conclusões sobre aquele material.

² Gostaríamos de ressaltar que estivemos em escolas públicas e privadas, mas essa variável não será observada.

Como opção teórico-metodológica, no que concerne à análise multimodal, dentre as três funções presentes na Gramática de Design Visual: a Representacional, a Interativa e a Composicional elegemos a última, pois ela é constituída por elementos presentes nas outras funções. As categorias de análise da Função Composicional utilizadas são:

- Valor informativo;
- Saliência;
- Estruturação.

Em relação à caracterização dos murais didáticos, como opção teórico-metodológica, utilizamos a teoria de gênero textual como forma de ação social (MILLER, 2009; MARCUSCHI, 2002), observando as condições de produção e os objetivos comunicativos que envolvem os murais nos eventos. As variáveis de análise são:

- Suporte;
- Gênero textual.

A partir do que foi apresentado e com o objetivo de anunciar brevemente os tópicos sobre os quais discorreremos, este trabalho está estruturado da seguinte maneira:

No Capítulo 1, *Noção de mural, evento, suporte e gênero textual*, são discutidas algumas informações presentes na literatura específica sobre murais didáticos. Após essa discussão inicial, e com base nos estudos de Saville- Troike (1982), Marcuschi (2002; 2003), Bazerman (1994; 2005) e Miller (1994; 2009), abordamos as noções de evento comunicativo e suporte, como também construímos a noção sociodiscursiva dos gêneros.

Em seguida, no Capítulo 2, intitulado *Uma abordagem multimodal*, apresentamos os principais conceitos da multimodalidade, tendo por base a Gramática de Design Visual (KRESS e VAN LEEUWEN 1996, 2006). Posteriormente, definimos as funções da multimodalidade, destacando a Função Composicional, da qual extraímos as principais categorias analíticas dessa pesquisa. Finalizando o capítulo, refletimos acerca da retórica visual.

Por fim, o Capítulo 3, *Caracterização e análise da composição dos murais didáticos*, reservamos à análise do corpus, com base nas teorias explicitadas e discussões tecidas nos capítulos anteriores. O mural didático se apresentou como um objeto versátil em sua

caracterização, ora como um gênero textual ora como um suporte. Além disso, observamos que várias decisões foram tomadas a respeito do *design*, ou seja, qual seria o melhor posicionamento para cada elemento constituinte do mural, qual (is) modo(s) utilizar, como seria a orquestração dos elementos que participam da construção do mural, entre outras.

CAPÍTULO 1

NOÇÃO DE MURAL, EVENTO, SUPORTE E GÊNERO TEXTUAL

Neste capítulo, abordaremos algumas noções que envolvem os murais didáticos. Inicialmente faremos uma breve reflexão sobre o nosso objeto de estudo. Em seguida, discutiremos a respeito da presença dos murais em alguns eventos típicos do ambiente escolar. Por fim, utilizaremos as noções de suporte e de gênero textual para investigarmos as caracterizações atribuídas aos murais.

1.1 Os murais didáticos

O termo “mural” tem sua raiz etimológica na palavra latina *murale*, que se refere a muro ou parede, segundo o *Michaelis- Moderno Dicionário da Língua Portuguesa* (1998). No *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001), encontramos as seguintes acepções para esse termo: “adj: 1. concernente a ou próprio de muro ou parede, esp. do ponto de vista da utilização desses espaços para fins publicitários, para informações, avisos etc. ART. PLÁST. 2. pintura ou obra pictórica, quase sempre de grandes proporções, realizada sobre muro ou parede””. Já no *Dicionário de Comunicação* (1995), encontramos algumas acepções semelhantes às encontradas no *Houaiss*. Aquele define o mural como “Quadro, pintura, desenho ou qualquer outro tipo de arte realizado diretamente num muro ou parede preparados para receber as tintas ou qualquer outro material gráfico”.

Nesta pesquisa, adotamos uma noção para o termo “mural” que está presente tanto no *Michaelis* (1998) quanto no *Houaiss* (2001) e no *Dicionário de Comunicação* (1995), como algo que se originou ou que se encontra atrelado a paredes, mas vamos um pouco além. O

nosso foco se concentra nos murais que recobrem paredes, em especial as paredes escolares, e que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: os murais didáticos.

Nos murais didáticos, as informações são organizadas e sistematizadas com o objetivo maior de possibilitar aprendizagem. Por outro lado, há murais que não foram elaborados com a finalidade de socializar conhecimentos, por não terem origem no domínio discursivo pedagógico. Entretanto, podem ser utilizados em situações de ensino-aprendizagem, tornando-se um tipo de material didático, embora originalmente tivessem outras finalidades.

O adjetivo *didático*, desde a Grécia Antiga, é empregado para se referir a obras ou situações destinadas ao ensino. O que mudou, após mais de dois mil anos, foi o conceito de ensino e não a intenção que o guia. Como a questão da didática está intimamente relacionada ao ensino, Castro (2001, p. 19), afirma que:

a didática apóia-se no conceito de ensino. É este que comanda o que se espera da ação de ensinar e a realidade da ação didática. Considerando que a expectativa e a ação didática encontram-se e às vezes se confrontam na realidade das classes, passo a examinar as relações entre a Didática como pesquisa e reflexão, e seu objeto, o Ensino.

No livro *Compreender e Ensinar*, Rios aborda temas que envolvem o ensino-aprendizagem e a didática. A fim de entender melhor o termo “didática”, a autora busca até suas raízes etimológicas. De acordo com Rios (2008, p. 51 e 52),

podemos principiar nossas considerações sobre a Didática recorrendo à etimologia. Fazendo isso, encontramos o grego *didaktika*, derivado do verbo *didasko*, e que significa “relativo ao ensino”. É aí que Coménio (1985, p. 45) vai buscar sua definição, chamando a didática de “arte de ensinar”. O termo “ensino” parece ser, então, o elemento-chave que identifica o conteúdo da Didática.

Dessa forma, a base do ensino seria a sua intencionalidade, isto é, ter como objetivo auxiliar alguém a aprender, o que não significa uma certeza, contudo um esforço. Os murais que constituem o objeto de nossa pesquisa são aqueles elaborados nas escolas com a finalidade de socializar conhecimentos e promover aprendizagem. Por isso, são considerados *murais didáticos*.

Não há uma sistematização que guie a elaboração do nosso objeto de pesquisa. Dessa forma, os murais se apresentam de maneiras diversificadas e seus produtores têm que recorrer

ao repertório linguístico e às experiências prévias que possuem no momento de produzir um mural, como assegura Bazerman (2006, p. 87),

Nossa originalidade e nossa habilidade como escritores advêm das novas maneiras como juntamos essas palavras [que já havíamos usado ou ouvido] para se adequarem às situações específicas, às nossas necessidades e aos nossos propósitos específicos, mas sempre dependemos do repertório linguístico comum que compartilhamos uns com os outros.

Mesmo sendo um objeto de estudo pouco padronizado, os murais didáticos, em geral, apresentam algumas características formais que são recorrentes como: título, subtítulo, tópicos e subtópicos, assim como texto verbal e imagens (fotos, gráficos, mapas, diagramas, etc.).

Os murais didáticos constituem uma tecnologia antiga que é utilizada no processo educacional. De acordo com Razzini (2007, p. 23 e 24) e Hébrard (2000, p. 47), um conjunto de educadores e historiadores apontaram Pestalozzi³ e alguns pesquisadores alemães, no século XVIII, como os pioneiros na produção de murais didáticos com a configuração semelhante a que eles têm na atualidade. Esses estudiosos se baseavam na pedagogia da iluminação⁴.

O ponto de partida foi a elaboração de uma primeira série de quadros murais, nessa ocasião, Pestalozzi salientou a importância da experiência sensorial. A elaboração dos murais ocorreu durante uma visita a uma escola experimental na Alemanha e, posteriormente, esses murais foram divulgados pela revista *Fritzens Reisen*..

A partir da experiência realizada por Pestalozzi, segundo Catteeuw (2005, p. 42 apud HOFF et al, 2010, p. 139), os murais didáticos passaram a se multiplicar pelas escolas não só da Alemanha, como também nas escolas da Bélgica e de outros países. Os murais didáticos, ou quadros didáticos, de acordo com Silva (2010), disseminaram-se em Portugal a partir de 1938. Esses murais chegaram às escolas portuguesas por meio de um decreto de Antônio de Oliveira Salazar, ditador que instituiu um governo conhecido como Estado Novo Português.

No Brasil, no início do século XX, os murais didáticos eram usados na educação escolar básica e na formação de professores - os antigos cursos normais (HOFF et al, 2010, p.

³ Johann Heinrich Pestalozzi 1746-1827- professor em Zurique. No início de sua carreira foi bastante influenciado pelas ideias de Rousseau.

⁴ A pedagogia da iluminação, baseada nas ideias de Rousseau, defendia que seria oportuno fornecer à criança a possibilidade de um desenvolvimento livre e espontâneo.

130). Os cartazes e murais didáticos eram amplamente utilizados para ilustrar os conteúdos que estavam sendo estudados, já que os livros não traziam muitos recursos, e as imagens eram veiculadas em preto e branco. Outro fator que proporcionou um amplo uso dos cartazes e murais didáticos foi o fato de ainda não existir livros didáticos como conhecemos hoje. As “antologias” dominavam o campo educacional e eram, geralmente, coletâneas de textos de autores renomados.

A partir dos anos 1960, de acordo com Soares (2002), profundas modificações começam a ser percebidas no cenário educacional brasileiro, devido a algumas transformações nas condições sociais e culturais e, sobretudo, ao acesso mais amplo de crianças das classes menos favorecidas à escola. Este acesso foi uma das consequências das reivindicações realizadas pelas camadas populares.

Os livros didáticos, no final da década de 50, começaram a incluir exercícios de vocabulário, gramática, texto para interpretação, propostas de redação entre outros itens familiares aos livros didáticos da atualidade. A partir de então, os antigos manuais, constituídos apenas por textos literários, tornam-se parte do passado. Os livros didáticos passaram a ser produzidos para atender à demanda educacional que aumentava a cada ano. Por outro lado, não havia uma quantidade de livros suficiente para a crescente demanda nem todos dispunham de recursos para comprá-los. Dessa forma, os cartazes e murais continuaram a se configurar como ferramentas frequentemente utilizadas no processo pedagógico daquela época, não apenas na educação básica, como também nos cursos de formação de professores, os antigos cursos normais.

Em muitos cursos normais, os murais didáticos tornaram-se essenciais como instrumento de ensino-aprendizagem, fato que foi observado no Curso Normal Sagrado Coração de Jesus, em Santa Catarina. Segundo Hoff et al (2010, p. 130),

A exigência da compra de livros tornou-se inviável economicamente e, em 1965, quando foi criada a Província brasileira, as irmãs suíças, ainda vivas, retornaram a sua pátria e as irmãs brasileiras assumiram a administração da congregação e do colégio, o quadro mural substituiu totalmente o livro nas lições do CNSCJ. Nesse momento, o barateamento dos serviços educacionais ficou sensível para os pais dos alunos. O curso normal especializou-se na produção de quadros murais, - gravuras e, principalmente, cartazes- menos dispendiosos do que os livros. A eles coube a função de garantir a centralização da lição no professor e a transmissão do conhecimento e conteúdos formativos cristãos. Tanto o livro explicado pela professora, quanto a gravura e o cartaz, na prática escolar do curso, caracterizavam o ideal das irmãs que era formar professores na técnica e na prática do magistério, a partir de sua proposta pedagógica.

No CNSCJ, o mural didático, além de representar uma diminuição de custos para a instituição escolar, também se apresentava como um recurso pedagógico que permitia a centralização da atividade educativa na figura do(a) professor(a), elevando-o(a) a uma posição de superioridade. Em algumas aulas, os alunos, juntamente com os professores, participavam da elaboração de murais didáticos. O CNSCJ adquiria as gravuras nas edições Melhoramentos ou em outras editoras, e a elaboração dos murais era baseada nas técnicas de organização visual, no conteúdo programático da unidade presente nos livros dos autores escolhidos, como também nos princípios cristãos que a escola adotava.

Os murais no CNSCJ eram, geralmente, elaborados em cartolina ou em papel rigesa, com o auxílio de grafite, lápis de cor e pincel atômico. Tais murais também serviam como material de avaliação dos alunos do curso normal, como pode ser visto no trecho de uma entrevista veiculada por Hoff et al (2010, p. 140): “Valia nota para a aula de Didática; caso não tivesse na técnica, perdia muita nota. Tínhamos que aplicar a técnica e a metodologia dos cartazes e murais nos estágios que fazíamos (Entrevista n.1)”.

Os murais no ensino básico e fundamental tornavam as práticas de ensino “facilitadas na aprendizagem e a constante troca de gravuras e murais no desenvolvimento da lição davam flexibilidade à relação educativa”⁵. Vale ainda salientar, segundo os autores, que nas escolas brasileiras o uso do mural didático não estava apenas atrelado à substituição das antologias e dos livros didáticos. O mural sempre existiu concomitantemente a outros materiais pedagógicos e esteve presente ao longo do século XX como material de apoio no processo educativo. Esse recurso da educação sofreu alterações e avanços, na medida em que a sociedade também passava por transformações, especialmente as de ordem tecnológica.

No próximo subitem, refletiremos sobre a noção de evento comunicativo, assim como a respeito da presença dos murais em alguns eventos típicos do ambiente escolar.

1.2 Evento comunicativo

Um evento comunicativo, de acordo com Saville-Troike (1982, p. 29), é definido pela junção de um conjunto de componentes. A começar pelo mesmo propósito comunicativo, o mesmo contexto de produção, o mesmo tópico geral, passando pelo envolvimento dos mesmos participantes, e, por fim, mantendo as mesmas unidades espaço-temporais.

⁵ Ibid, p. 142

Para discutirmos a questão do evento comunicativo, tomaremos por base alguns preceitos da Etnografia da Comunicação⁶ (HYMES, 1964, 1986; SAVILLE-TROIKE, 1982). Esta ciência, segundo Saville-Troike (1982, p. 2), possui dois focos: um particularizado e outro generalizado. Por um lado, ela é direcionada para a descrição e o conhecimento de comportamentos comunicativos em situações culturais específicas, que é um de nossos objetivos ao investigarmos a presença de murais didáticos em eventos, por outro ela também é direcionada para a formulação de conceitos e teorias que auxiliarão na construção de uma metateoria global da comunicação humana.

O alvo da Etnografia da Comunicação é a comunidade de fala, a forma como a comunicação é moldada e organizada como sistemas de eventos comunicativos e o modo como esses sistemas interagem com todos os outros sistemas da cultura. Para que uma observação em torno de um evento comunicativo seja feita, Saville-Troike (1982) afirma ser fundamental definir ou se aproximar o máximo possível de uma definição da comunidade de fala sob análise, para que haja uma percepção de sua organização social e de outros traços culturais importantes, a fim de que hipóteses possam ser traçadas a respeito dos variados modos, através dos quais os fatos socioculturais se relacionam a padrões de comunicação.

Uma aula, uma feira de conhecimentos ou uma apresentação oral composta por alunos do ensino fundamental II ou do ensino médio, de uma escola pública ou particular da Região Metropolitana do Recife podem ser consideradas situações de comunicação, ou seja, eventos comunicativos. Em algum aspecto esses eventos se diferenciarão uns dos outros, seja no nível da linguagem utilizada pelos participantes, ou nas regras de interação particulares que esses eventos suscitam.

Desde que os murais didáticos se popularizaram no Brasil, de acordo com Hoff et al (2010), eles estão presentes nas instituições de ensino. Os autores afirmam que os murais geralmente participam do evento comunicativo aula, no qual desempenham o papel de ilustrar dados e conteúdos, divulgar pesquisas e trabalhos realizados pelos alunos, dar visibilidade aos conhecimentos produzidos pela turma, entre outros.

Nas escolas, também é comum a presença de murais didáticos em outro evento comunicativo: na feira de conhecimentos. Nesse evento, o mural se constitui como uma forma

⁶ A Etnografia da Comunicação, como um campo do conhecimento, tornou-se conhecida com a publicação de um artigo por Hymes com esse mesmo título. Para desenvolver esse novo campo, o autor se apropriou de referências sociológicas, da análise interacional, do papel da identidade, do estudo de performances antropológicamente orientadas e do trabalho de filósofos da linguagem natural. A combinação dessas várias linhas de interesse e orientações teóricas tem transformado a Etnografia da Comunicação em um campo endereçado a nova ordem de informação que estrutura o comportamento comunicativo e seu papel na condução da vida social.

de socialização e divulgação dos trabalhos realizados pelos estudantes para os pais, professores e para toda a comunidade escolar.

Os eventos aula e feira de conhecimentos podem abrigar, ainda, um outro evento que envolve o nosso objeto de estudo: a apresentação de murais didáticos. Nas escolas, em geral, a apresentação de murais didáticos é uma prática comum. Dessa forma, esse tipo de apresentação já se tornou um evento familiar para estudantes, professores e pais de alunos das instituições de ensino. De acordo com Tannen (1979b, p. 144),

(...) Esta experiência prévia ou conhecimento organizado toma a forma de expectativas sobre o mundo, e na maior parte dos casos, o mundo, sendo um lugar sistemático, confirma essas expectativas, poupando o indivíduo do problema de as coisas se configurarem como novidade toda hora.

Nessa pesquisa, investigamos também qual o papel desempenhado pelos murais no evento comunicativo apresentação de mural didático. Este evento deve ser investigado, analisado e descrito como um evento situado, pois ocorre, geralmente, em situações específicas, como em aulas e feiras de conhecimentos (MALINOWSKY, 1934, apud SAVILLE-TROIKE, 1982). A categorização de eventos é situada culturalmente caso haja mudança de culturas, essa categorização pode não ser mais válida. Tal categorização é apenas uma sugestão de que os eventos são idênticos em alguns aspectos significativos, quando são comparados ou contrastados para que padrões mais gerais sejam traçados.

A análise de um evento comunicativo começa, geralmente, com a descrição dos componentes que são mais salientes nesse evento. A descrição adotada nessa pesquisa é a que foi proposta por Saville-Troike (1982, p. 137-138), com base no sistema de classificação, inicialmente, formulado por Hymes ([1967; 1972]1986, p. 59) e adotado por Friedrich (1972 apud SAVILLE-TROIKE, 1982, p. 137). As unidades de análise são as seguintes:

- O gênero ou tipo de evento (como uma brincadeira, uma estória, uma conversa, uma poesia);
- O tópico ou enfoque referencial;
- O propósito ou função tanto do evento, de forma geral, como do(s) participante(s);
- O local físico, o ambiente- o que inclui a locação, a hora, o dia, a estação do ano e aspectos físicos da situação, como a dimensão da sala, a disposição dos móveis;

- Os participantes, especificando sua idade, sexo, etnia, status social, além de outras categorias relevantes e as relações possíveis que podem existir entre elas;
- A forma da mensagem, incluindo ambos os canais, o vocal e o não-vocal e a natureza do código linguístico utilizado, como que língua e variedade são adotadas;
- O conteúdo da mensagem, ou seja, no nível denotativo o que é comunicado;
- A sequência de atos ou ordem dos atos de fala/ atos comunicativos, o que inclui a tomada de turnos;
- As regras de interação ou quais propriedades devem ser observadas;

Saville-Troike (1982, p. 138-140), sob a denominação cenário, agrupa os quatro primeiros elementos de análise constituintes de seu modelo de descrição. De todos esses componentes, a autora destaca que apenas a ambientação física pode ser diretamente observada, embora alguns aspectos relevantes para a leitura dos significados do evento possam não ser percebidos, caso o observador não faça parte da cultura investigada.

De modo geral, os murais didáticos são expostos e apresentados em quadras de esporte, pátios, salas de aula e afixados em paredes, quadros, estruturas metálicas e muros. Alguns grupos podem utilizar juntamente com os murais outros materiais de apoio em suas apresentações, como maquetes e *laptops*. Pode-se ter ou não o auxílio de uma mesa para abrigar esses materiais de apoio. Os alunos, normalmente, posicionam-se em frente ou nas laterais dos murais, enquanto a audiência fica em pé, durante as apresentações.

Os estudantes são organizados em grupos por série, idade e tópicos do trabalho. Cada grupo fica responsável por um tópico. Os grupos podem apresentar os murais utilizando a linguagem verbal (texto escrito, fala) e a não-verbal (imagens, sons, gestos, etc.). A variedade da língua adotada pode variar entre a padrão e a informal, já a sequência da apresentação, assim como a tomada de turnos, geralmente, são decididas pelos próprios alunos.

A apresentação do mural, normalmente, conta com três fases: abertura, na qual o tópico da pesquisa e os integrantes do grupo são apresentados; desenvolvimento, nessa fase o tema é desenvolvido pelos integrantes do grupo; finalização/perguntas, é a fase final, na qual o grupo faz as últimas considerações sobre o tópico e abrem espaço para perguntas. Essa apresentação pode ser constituída, na fase da explanação oral, por um ou vários gêneros, como: uma conversa informal, uma exposição oral, uma leitura oralizada do mural didático,

dependendo do planejamento que os alunos fizerem. Em geral, o tempo destinado à apresentação do grupo varia entre 5 e 15 minutos.

A apresentação de um mural didático constitui-se como a exposição de uma atividade de pesquisa desenvolvida pelos aprendizes sobre um determinado tópico que pode ser escolhido tanto pelo professor como pelos próprios alunos dentro de uma temática sugerida pelo docente (HOFF et al, 2010). Dessa forma, a apresentação dos murais tem uma função pedagógica, que seria produzir e socializar um conhecimento sobre um tópico específico. Além da pedagógica, há outra função desempenhada pela apresentação de murais didáticos, a de avaliar os estudantes para lhes atribuir uma pontuação ou conceito.

Resumindo, a apresentação de murais didáticos pode ser considerada como um evento comunicativo, já que possui um propósito comunicativo claro, a socialização de uma pesquisa desenvolvida pelos alunos; assim como o mesmo contexto de produção, o ambiente escolar; o mesmo tópico geral, o tema que guia a apresentação do mural; passando pelo envolvimento dos mesmos participantes, os estudantes que constituem o grupo; utilizando, normalmente, a mesma variedade linguística, as mesmas regras de interação e, por fim, mantendo as mesmas unidades espaço-temporais: salas de aula, quadras esportivas etc.

A maior parte dos eventos comunicativos, segundo Saville- Troike (1982, p. 143-144), requer a união simultânea de elementos verbais e não-verbais na veiculação de uma mensagem e de uma sequência de atos comunicativos. É através da união desses dois elementos, que as pessoas poderão atribuir significado à mensagem. A apresentação do mural didático como um evento comunicativo constitui-se como uma apresentação oral, aliada ao uso do mural, de elementos paralinguísticos e não verbais, como olhares, gestos, postura corporal, dentre outros, para a socialização de um trabalho de pesquisa realizado.

O mural didático pode ser constituído pela união da parte verbal com a não verbal, esta sendo representada por elementos imagéticos como fotografias, pinturas, diagramas, gráficos, mapas, tipografias variadas. Dessa forma, esse artefato linguístico pode servir como o fio condutor que disponibiliza, para a audiência, recursos materializados em forma de textos verbais e imagéticos, que somados à apresentação oral venham possibilitar a construção de um conhecimento. É como se os murais funcionassem como os canais visuais da comunicação.

No subtópico a seguir, abordaremos outra noção que envolve os murais didáticos, a de suporte. Observaremos por que a noção de suporte suscita divergências em torno da caracterização dos murais didáticos.

1.3 Suporte

Ainda há muitas discussões em torno da questão do suporte dos gêneros textuais. Essas discussões, às vezes, decorrem de equívocos, como os que ocorrem com o dicionário e o *outdoor*. Alguns autores tratam o dicionário como um suporte, outros afirmam que ele próprio é o gênero, ou concebem o *outdoor* como um gênero, enquanto outros autores consideram-no como um suporte de gêneros.

Algumas discussões em torno do suporte são promovidas por autores importantes, como Marcuschi (2003, 2008a), Chartier (2002), Maingueneau (2001). Nessa pesquisa, adotamos a definição de suporte proposta por Marcuschi (2003, p. 11). Segundo o autor: “suporte de um gênero é um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”.

Chartier também reflete sobre a questão do suporte. Segundo o autor,

os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados (CHARTIER 2002, p. 61-62).

Dessa forma, os suportes não são apenas elementos acessórios, que fornecem uma base para a materialização dos textos. Aqueles também se constituem como importantes ferramentas no processo de construção dos significados dos textos.

Marcuschi (2003) ainda salienta que, primeiro, o suporte deve ter uma existência real, seja ela material ou virtual. Segundo, que o suporte sempre dispõe de um formato específico. Terceiro, mesmo tendo um formato específico, ele pode ou não ser um portador eventual, como as paredes ou muros, dentre outros, que não foram construídos para suportar textos. Além disso, os suportes que não são portadores eventuais foram produzidos para um determinado fim, que é fixar o texto e dar-lhe visibilidade. Portanto, como o suporte tem um formato característico, ele pode contribuir para a configuração final do gênero, podendo, inclusive, afetar sua caracterização como tal.

O suporte não pode ser tomado apenas por contexto, nem por situação, nem como o canal em si. Todavia, o suporte não deixa de funcionar como uma espécie de contexto, por sua seletividade. A ideia principal, de acordo com Marcuschi (2008a, p. 176), é a de que “o

suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele”. Porém, ainda deve ser investigada a essência e a abrangência dessa interferência em cada gênero, pois a interferência não deve ser a mesma em todos os casos.

A partir do que já foi exposto, várias questões a respeito do suporte e dos gêneros podem ser levantadas: quando mudamos o suporte, há mudanças significativas no gênero? Na relação com o gênero, qual seria o papel/ função do suporte? “Uma observação preliminar pode ser feita a respeito da importância do suporte. Ele é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado”⁷.

O suporte deve ter mesmo uma influência sobre o gênero suportado, o que não significa que ele defina esse gênero, mas que o gênero pode demandar um suporte específico. Por outro lado, Marcuschi (2008a, p. 174) demonstrou que, às vezes, o suporte é imprescindível na caracterização do gênero. Para exemplificar essa questão, o autor se valeu de um breve texto, que dizia: “Paulo, te amo, me ligue o mais rápido que puder. Te espero no fone 55 44 33 22. Verônica”. A partir desse texto, o autor levantou vários questionamentos a respeito do gênero textual ao qual esse texto pertenceria.

O estudioso percebeu que ao utilizar diferentes suportes os gêneros textuais também mudavam. Se o suporte fosse um pedaço de papel deixado sobre a mesa, o texto poderia ser considerado um bilhete/ um recado, se estivesse gravado na secretária eletrônica, seria, então, um recado. Caso tivesse sido despachado pelos correios em seu papel timbrado, seria um telegrama, e assim por diante. Desse modo, o autor concluiu que, embora o texto fosse sempre o mesmo, foram os suportes que diferenciaram os gêneros textuais.

Se for possível que o mesmo texto seja classificado como gêneros diferentes dependendo do suporte que ele utilize, então, esse fato pode suscitar alguns questionamentos. Seria possível imaginar como ficaria o mural didático em outro suporte, como numa pequena folha de papel ou num bloco de bilhetes? Ou, antes, qual é(são) o(s) suporte(s) que define(m) prototipicamente o mural?

Se o mural didático tivesse como suporte uma pequena folha de papel, certamente muitas de suas características constitutivas seriam alteradas, pois uma das principais peculiaridades do mural é dar visibilidade, através da exposição de algo, em grandes dimensões, para uma determinada comunidade. Caso o mesmo conteúdo fosse impresso em uma pequena folha de papel, seria difícil que tal conteúdo alcançasse a mesma visibilidade e tivesse a mesma exposição na comunidade que o mural, pois a folha teria que ser repassada de

⁷ Ibid, p. 174

mão em mão para que todos pudessem ter acesso a ela, enquanto o mural, de uma só vez, pode transmitir a mensagem a um número considerável de pessoas.

Para responder a segunda pergunta, basta investigarmos qual é a imagem mental que fazemos ao escutarmos a palavra mural. Se tal pergunta fosse feita em países com culturas distintas, ela até poderia suscitar respostas muito diferentes, mas se for feita no Brasil, certamente as respostas serão as seguintes: um quadro, um muro, uma tela, um tecido, uma colagem de folhas de cartolina.

É importante observar que, no exemplo de Marcuschi, o texto como abstração não configura gênero algum, mas torna-se uma pista para diversos gêneros possíveis. A escolha do gênero e do suporte mais apropriados que darão vida ao texto depende dos objetivos que o produtor do texto tenha em mente, como: qual é o objetivo comunicativo, o público-alvo, a visibilidade, a circunstância da comunicação, dentre outros, que ele visa alcançar. Dessa forma, vale ressaltar que o suporte não é o único fator nem fator absoluto na caracterização de um gênero.

Em geral, os pesquisadores que investigam os gêneros textuais e os suportes consideram o mural como suporte. Na tradição ocidental, encontramos várias razões para essa separação, que caracteriza até uma dicotomia: gênero x suporte. Há uma força duradoura de oposição filosófica e poética, entre o purismo da ideia e sua corrupção através da matéria- o que propiciou o surgimento do *copyright* (que assegura a propriedade do autor sobre um texto que deve ser sempre idêntico a si mesmo, independentemente de seu suporte), ou ainda o surgimento de uma acepção estética que aprecia as obras em seu conteúdo, de modo independente de suas formas particulares e sucessivas.

O argumento de alguns pesquisadores que consideram o mural como suporte, dentre eles Marcuschi (2003) e Soares (1999), é que o mural pode abrigar gêneros variados como poemas, cartas, poesias, bilhetes, recortes de jornais com notícias, dentre outros; e que todos esses gêneros estariam reunidos no mural para adquirir uma maior visibilidade, promover uma interação, divulgar um determinado assunto escolar, motivar os estudantes para o estudo de uma disciplina, explanar um conteúdo denso, sistematizar um conjunto de regras ou procedimentos concernentes a uma matéria, organizar um conjunto de pensamentos ou uma linha de análise etc.

Se o objetivo do produtor do mural didático é utilizá-lo para afixar diferentes textos, de um ou de diversos gêneros, para que esses textos adquiram visibilidade, promovam uma interação etc., possivelmente isso não afetará a estrutura dos gêneros, mas sua funcionalidade

imediate, pois o texto apresentará características distintas sob o ponto de vista da textualização.

A alteração referente à funcionalidade ocorre porque os destinatários, as esferas de atividade discursiva e os objetivos dos gêneros antes de serem acoplados aos murais eram outros. A partir do momento em que eles são deslocados e afixados nos murais, há uma mudança nessa funcionalidade, o que Marcuschi (2003, p. 15) denominou de “reversibilidade de função”, pois os gêneros ali presentes não servem mais aos propósitos originais, sendo articulados para alcançar novos objetivos.

A reversibilidade se restringe apenas à função, já que a forma e o conteúdo, em geral, não sofrem alterações significativas. Ou seja, nesses casos o mural didático não alteraria o conteúdo e a forma dos gêneros, mas a relação que as pessoas mantêm com eles, pois, se antes elas podiam ter um acesso mais irrestrito aos gêneros, realizar anotações sobre eles, tomá-los em suas mãos, agora o acesso fica um pouco mais restrito, resume-se à contemplação e o contato, geralmente, limita-se ao visual.

Os murais didáticos também são considerados como suporte por alguns autores de livros didáticos, como Cereja e Magalhães (2003) e Souza e Mazzio (2005), que em suas propostas de atividade sugerem que o trabalho ou o exercício realizado pelo aluno ou pelo grupo de alunos seja afixado em um mural / quadro /painel existente na sala, como podemos observar a seguir:

Figura 01: Exemplo de atividade envolvendo mural.



PRODUZINDO A NOTÍCIA

Suponha que você faça parte da equipe de jornalistas de uma revista dirigida a um público jovem. O repórter fotográfico já lhe forneceu a imagem que deve acompanhar uma notícia, e o redator-chefe já sugeriu o título de outra. Você é o jornalista e deve escrever as notícias, contando apenas com esses elementos. Vamos ao desafio?

- 1 Crie uma notícia a partir de uma das fotografias a seguir. Primeiramente, invente *o quê, quem, onde, quando, como e por quê*. Depois redija o *lead*, procurando responder a essas perguntas básicas, e preocupando-se em escrevê-lo de forma a despertar o interesse de seu leitor (se não ficar bom, refaça-o). E escreva o corpo da notícia acrescentando novos dados.



Alfabetização de menores de rua promovida pelo projeto Axé, na Bahia.



Na entrada de uma favela no Rio de Janeiro, soldados do Exército à procura de drogas revistam estudantes.

- 2 Crie uma notícia a partir de um destes títulos:

GERAÇÃO PERIGO

ALTERNATIVA

VIZINHOS

NA SALA DE AULA

Terminando seus textos, avalie-os e peça a um colega que os leia e faça sugestões. Passe-os a tempo, incorporando as sugestões que julgar convenientes, e afixe-os no mural da classe.

Fonte: Cereja e Magalhães (2003, p. 197)

Figura 02: Exemplo de atividade envolvendo mural.



PRODUZINDO A CRÔNICA

Escolha uma destas propostas:

- 1 Pense em alguma situação corriqueira, semelhante à narrada por Fernando Sabino, que tenha sido presenciada ou vivida por você, e escreva uma crônica sobre ela. Por exemplo: uma criança chorando porque levou bronca dos pais, uma família pedindo esmolas num semáforo, a saída de operários de uma fábrica, um sol resplandecente depois de uma chuva de verão, o sorriso tímido de um(a) garoto(a), um assobio melodioso na madrugada, etc.
- 2 Tomando por base um fato atual amplamente divulgado pela imprensa, escrita ou falada, elabore uma crônica que revele sua visão pessoal do acontecimento.
- 3 Com base nesta fotografia de “rachas”, escreva uma crônica:



Rubens Chaves/AE

Aborde o fato ou a situação escolhida procurando ir além do circunstancial, narrando com sensibilidade ou, se quiser, com humor. Não se esqueça de empregar em seu texto uma linguagem que incorpore as características da crônica.

Terminando seu texto, dê a ele um título sugestivo e troque-o com um colega. Cada um lê a crônica do outro e faz sugestões. Passe seu texto a limpo e afixe-o no mural da classe para que todos o leiam.

Fonte: Cereja e Magalhães (2003, p. 286)

Souza e Mazzio (2005) em uma atividade de produção de texto convidam o aluno a redigir uma resenha crítica, depois que algumas características desse gênero são revisadas (p. 120-121). As autoras sinalizam que, após a escrita do texto, a resenha deverá ser relida, para que possíveis falhas possam ser corrigidas. Souza e Mazzio ainda aconselham que: “depois que todas as resenhas estiverem prontas, organizem um painel e realizem uma exposição. Desse modo, todos poderão se informar sobre as novas opções de leitura” (SOUZA E MAZZIO, 2005, p. 121).

Tanto Cereja e Magalhães (2003) como Souza e Mazzio (2005) consideram o mural didático presente em sala de aula como um suporte, um lugar físico, com formato específico que serve para fixar e mostrar os gêneros materializados como texto: notícia, crônica e resenha crítica para todo o grupo classe.

No próximo subitem, discutiremos a última noção que envolve os murais didáticos nessa pesquisa, a de gênero textual. Investigaremos por que a noção de gênero textual também provoca divergências em torno da caracterização dos murais didáticos.

1.4 Gênero textual

O estudo dos gêneros textuais, como afirma Marcuschi (2008a, p. 147), “não é novo”, já que no Ocidente começou de forma sistematizada com Platão, “mas está na moda”. Por ser um tema em evidência, é natural a existência de diversas linhas teóricas e diferentes pontos de vista adotados em sua análise.

Independentemente da linha teórica ou do ponto de vista adotado na análise dos gêneros textuais, o domínio dos textos no processo de interação verbal é essencial, pois, é por meio desses textos (realizados através dos gêneros) que poderemos concretizar linguisticamente propósitos específicos em situações sociais particulares. Além do domínio dos textos, necessitamos, frequentemente, seja na fala ou na escrita caracterizar o gênero com o qual estamos lidando. Segundo Bazerman (2005, p. 47),

Como leitores, usamos o gênero para demarcar o tipo de mundo em que entramos em cada texto; para identificar os tipos de atividades simbólicas, emocionais, intelectuais, críticas e outras atividades mentais evocadas; para reconhecer os tipos de jogos em ação aos quais precisamos ficar atentos. Como críticos e historiadores, atribuímos explicitamente um gênero para categorizar séries de textos como similares e para mapear as mudanças na prática literária.

O autor ainda afirma que é necessário saber qual gênero está sob análise, para que os procedimentos de interpretação e de avaliação ocorram corretamente para cada texto. Os pedagogos utilizam o conceito de gênero para sistematizar cursos e facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Os escritores utilizam a noção de gênero que possuem para se adaptarem à forma, à função e ao propósito comunicativo desse gênero ou até mesmo para infringi-los e criar outro efeito de sentido desejado, como ocorre com o fenômeno da intergenericidade⁸. Dessa forma, os gêneros são encarregados de ordenar a experiência humana, conferindo-lhe sentido; são instrumentos através dos quais percebemos e interpretamos o mundo e nele agimos.

Para que os procedimentos de interpretação e de avaliação dos gêneros ocorram corretamente, também é importante estimular os alunos a produzir e/ou analisar eventos linguísticos, a fim de que identifiquem as características de gênero em cada um, como assegura Marcuschi (2002, p. 35):

⁸ Para saber mais sobre o fenômeno da intergenericidade, ver Marcuschi (2008a, p. 163).

No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, pode-se tratar dos gêneros na perspectiva aqui analisada e levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um. É um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual.

Os gêneros são flexíveis e variáveis, assim como a linguagem. Dessa forma, do mesmo modo que a língua varia, os gêneros textuais variam, ajustam-se, reconstroem-se e multiplicam-se. Ou seja, hoje, a classificação formal e estrutural foi deixada de lado em favor da valorização do aspecto dinâmico, social, cognitivo, interativo e processual dos gêneros. Seguindo essa tendência, este trabalho adota o conceito de gêneros textuais formulado por Marcuschi (2002, p. 19). Segundo o autor,

(...) os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. (...) Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Esta definição de Marcuschi foi baseada em Miller (1994) e em Bazerman (1994).

Os autores supracitados consideram que a pesquisa que envolve os gêneros textuais é uma promissora atividade interdisciplinar, com um foco maior no funcionamento da língua e nos estudos sociais e culturais. Os autores ainda enfatizam que os gêneros não devem ser considerados como arquétipos estanques nem como estruturas cristalizadas, porém como modelos culturais e cognitivos de ação social presentes, de forma particular, na linguagem.

Os gêneros são entidades dinâmicas e poderosas que cerceiam as nossas escolhas, que não podem ser completamente livres e muito menos aleatórias, seja em relação ao léxico, ao grau de formalidade ou à escolha dos temas. O fato de os gêneros delimitarem as ações das pessoas na escrita, fez com que Devitt (1997) considerasse o gênero como nossa linguagem estandar (ou seja, *standard*- que significa padrão em inglês), o que suscita, por um lado, ressalvas e uniformizações, e por outro lado convoca seleções, estilos, criatividade e diversificação.

Embora o gênero textual seja considerado como uma entidade flexível, segundo Marcuschi (2008a, p. 16),

(...) precisamos de categoria de gênero para trabalhar com a língua em funcionamento com critérios dinâmicos de natureza ao mesmo tempo social e lingüística. Precisamos ter sensibilidade para os enquadres dos gêneros e não podemos tomá-los como se fossem peças que se sobrepõem às estruturas sociais. Nem são peças que refletem as estruturas sociais. Tal como dizia Carolyn Miller, os gêneros são formas de ação (1984) e artefatos culturais (1994), mas também são fenômenos lingüísticos.

Como o gênero textual é dinâmico, flexível e constitui-se como uma categoria de reconhecimento psicossocial e uma forma de ação social (BAZERMAN, 2006; MILLER, 2009), muitas vezes, a diferenciação entre gênero e suporte encontra-se em tais características. Para ilustrar esse fato, recorreremos à solicitação de escrita de um cartaz, na obra de alfabetização: *Português, uma proposta para o letramento*, escrito por Rocha (1999 apud MARCUSCHI e LEAL, 2009, p. 135). Nas páginas 149 e 150, o autor sugere aos alunos que escrevam um texto, respeitando as seguintes instruções:

- a) O professor vai organizar a turma em grupos.
 - b) Com seu grupo, pense num modo de dizer para as pessoas sobre os cuidados que devemos ter com os alimentos e sobre a importância desse cuidado.
 - c) Cada grupo vai fazer um cartaz para colocar na escola.
 - d) Antes de escrever e desenhar no seu cartaz, faça um rascunho.
 - e) Seu professor também vai dar idéias e ajudar na escrita de palavras.
- Sugestão: Fazer um texto com letras grandes, escritas de formas diferentes. Um desenho pode ajudar a chamar a atenção das pessoas.

Marcuschi e Leal (2009, p. 135), após essa citação, analisam a proposta de produção textual sugerida pelo livro, e atestam que:

Essa atividade é um bom modelo de como orientar a escrita dos alunos. Eles são estimulados a escrever para atender a uma finalidade clara (...). Como o espaço de circulação é a escola, os destinatários são facilmente identificados: alunos, professores, funcionários, pais e visitantes. *A especificação do gênero textual- cartaz educativo* (grifo nosso)- é um bom ponto de partida para as crianças. Essas informações são indispensáveis a uma boa produção de textos, pois orientam os alunos a pensar sobre quais estratégias discursivas adotar e como organizar o texto.

Na citação acima, as autoras nomeiam o cartaz de *cartaz educativo* e o classificam como um gênero textual. Mais adiante, na página 136, Marcuschi e Leal não mais chamam o cartaz de gênero textual, elas subtraem o adjetivo *educativo* e passam a nomear o cartaz como suporte, o que pode ser observado na seguinte citação: “Por fim, em sete das coleções

avaliadas, não é sempre indicado o suporte em que o texto será apresentado para o leitor- nem mesmo os suportes próprios da cultura escolar, como *cartaz* (grifo nosso), mural, quadro de avisos são mencionados (...)

Observamos que o cartaz a que as autoras se referiram na página 135 não deve ser o mesmo cartaz da página 136. O adjetivo *educativo* (grifo nosso) está sendo um divisor de águas no processo de classificação utilizado pelas autoras. O cartaz educativo, pela análise do excerto, tem um propósito comunicativo, destinatários previstos, formas e funções bem definidas. Já o “cartaz”, sem qualquer adjetivação, infere-se que deve ser uma folha de papel na qual os alunos pintam, colam gravuras ou que é utilizada como um suporte para as atividades de aula. Dessa forma, o contexto físico dos dois tipos de cartaz citados é semelhante, o ambiente escolar. O que, aparentemente, diferencia os dois são os objetivos e as ações sociais que movem os seus produtores.

O mesmo raciocínio que levou Marcuschi e Leal (2009) a fazer uma diferenciação entre “cartaz” e “cartaz educativo” por meio do adjetivo educativo, considerando o primeiro como suporte e o segundo como gênero, pode ter sido utilizado por Mendonça (2010, p. 243 e 248), que considera o painel escolar como um gênero. Ainda na obra de Mendonça (2010), numa discussão a respeito de como utilizar a informação científica de forma didatizada, observamos que a autora se refere ao nosso objeto de estudo, o mural didático, como um gênero, mas ela utiliza outra nomenclatura: painel escolar. De acordo com Mendonça (2010, p. 248), “(...) unem-se tanto o caráter didático do gênero painel escolar, composto de imagens e situações cômicas com que os adolescentes se identificam, quanto o caráter científico na divulgação de informações”.

Atentamos, a partir das discussões desenvolvidas por Marcuschi e Leal (2009) em torno do cartaz educativo, que o social e o linguístico encontram-se intrinsecamente relacionados na caracterização desse artefato. O social é representado pelas ações ou atuações sócio-discursivas dos alunos ao utilizar o cartaz educativo e o linguístico se faz presente na diferenciação que é realizada entre os termos “cartaz” e “cartaz educativo”. Dessa forma, quando ensinamos a operar com um gênero, não ensinamos apenas um modo de produção textual, mas um modo de atuação sociodiscursiva numa determinada cultura- como afirma Marcuschi (2008a, p. 17), no excerto abaixo:

Os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero

é o fato de ele não ser estático nem puro. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual. Em essência, os gêneros são formas de ação tática, como dizia Bathia (1993), ou seja, a ação com gêneros é sempre uma seleção tática de ferramentas adequadas a algum objetivo.

A máxima de que toda interação verbal só ocorre através de gêneros textuais é senso comum entre os estudiosos de Língua/Linguagem. Ou seja, são os usos sociais que determinam os gêneros. Dessa forma, é importante que o trabalho com os gêneros textuais acompanhe a demanda dos usos sociais.

Em muitas escolas, a escolha dos textos e gêneros textuais contemplados nas salas de aula ainda não considera os usos sociais, sendo atrelada apenas aos tradicionais recursos da escrita. Por outro lado, é importante que uma diversidade de gêneros textuais seja trabalhada, não apenas devido à relevância social dos gêneros, mas porque textos pertencentes a gêneros diferentes são organizados de formas distintas. O que possibilitaria o trabalho com gêneros “que a cultura da imagem e do som dá à luz” (RANGEL, 2005, p. 29), como o cordel, a entrevista, o debate, a notícia, o blog, dentre outros.

Há professores e pesquisadores que incluem os murais didáticos na categoria dos gêneros textuais “que a cultura da imagem e do som dá a luz”⁹ e adotam os mesmos princípios que foram propostos por Bunzen & Rojo (2005) na caracterização de livros didáticos como gêneros do discurso¹⁰. Os princípios defendidos pelos autores são: que conjuntos de textos são transportados dos vários campos da vida social para o livro didático, porém esses textos são organizados, orquestrados e muitas vezes ressignificados através do discurso do(s) autor(es), a partir de um planejamento pedagógico autoral, direcionado a determinados professores e alunos, e a certo tipo de projeto educativo e não a outro.

O mesmo raciocínio que Bunzen e Rojo (2005) utilizaram para classificar os livros didáticos de Língua Portuguesa como gênero discursivo, ou seja, como “uma construção discursiva própria do ambiente escolar, em interação com outros discursos” (MARTINS, 2006, p. 126), pode vir a ser utilizado na caracterização dos murais didáticos, já que ambos apresentam algumas semelhanças, como: são constituídos, em geral, por gêneros textuais diversos; possuem um formato específico; são compostos pelas linguagens verbal e não-verbal; são utilizados para possibilitar a aprendizagem e socializar um conhecimento; apresentam-se como materiais didáticos no processo educativo etc.

⁹ Ibid: 29

¹⁰ Gêneros do discurso ou gêneros discursivos e gêneros textuais nessa dissertação são compreendidos como sinônimos.

Se os princípios apresentados por Bunzen & Rojo (2005) forem observados no processo de construção dos murais, isso implica um posicionamento do autor a respeito do que ensinar, como ensinar, a quem ensinar, para que e quando. Além disso, esse projeto autoral também se torna responsável pela pesquisa, seleção e transposição deste ou daquele conjunto de textos provenientes de diversos campos da vida social para os murais didáticos.

O impasse que existe em relação à definição do mural didático como gênero textual ou suporte, embora pareça preocupação apenas de pesquisadores, pode ter consequências, sobretudo, no uso que é feito desse objeto em sala de aula. Se o mural for considerado como suporte, ele será percebido como um lócus físico, como um acervo de textos, ou como um arquivo de textos e/ou imagens, no qual as pessoas fixam coisas para serem divulgadas. Caso o mural seja considerado como gênero, ele eventualmente passa a ser o resultado de um projeto autoral, com determinados objetivos e funções, direcionado a um público.

Para que um mural possa ser considerado um gênero textual, é fundamental observarmos o objetivo comunicativo e o contexto de produção desse mural. Primeiro, as atividades em torno do mural não devem ter como objetivo que os alunos apenas se apropriem de mais um modo de produção textual, mas de um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura. Segundo, é importante que a ação social que os estudantes venham a desenvolver através da elaboração do mural se constitua como um projeto autoral. Terceiro, é recomendável que o docente deixe claro quais são as etapas de atividades a ser seguidas na construção do mural, como: a formação ou não de grupos, a delimitação do tema de cada aluno ou grupo, coleta do corpus, pesquisa bibliográfica e/ ou de campo. Quarto, deve haver um planejamento de como o mural será elaborado, o que constituirá a parte verbal e a não verbal, como orquestrar imagens e palavras- atividades que se configuram como o resultado de um projeto autoral dos alunos- de modo que o mural se torne atrativo e ao mesmo tempo informativo. Além disso, deve haver uma decisão em torno do material utilizado na confecção do mural, as suas dimensões e o local onde será afixado.

No capítulo a seguir, dedicamo-nos à abordagem multimodal. Com base na Gramática de Design Visual (KRESS e VAN LEEUWEN 1996, 2006), discutiremos a respeito dos principais conceitos e pressupostos que envolvem a multimodalidade, destacando a Função Composicional.

CAPÍTULO 2

UMA ABORDAGEM MULTIMODAL

A comunicação na contemporaneidade tem se tornado cada vez mais visual. Um bom exemplo são os *emoticons*, elementos não verbais presentes em alguns textos, muito utilizados nos *chats* da internet e em mensagens de celular para traduzir emoções. A união de poucas palavras com tais signos icônicos, muitas vezes, substitui o que antes era dito com longas frases. A valorização dos recursos gráfico-imagéticos, segundo Kress (1997), aconteceu principalmente devido às mídias das últimas décadas. O autor compara as transformações dos jornais e da TV. Até os anos 80, os periódicos eram em preto e branco; no noticiário televisivo, as matérias priorizavam o recurso verbal. A partir de 1990, os grandes jornais incorporaram as cores e as imagens. As notícias passaram a ser constituídas por formas escritas e também por informações visuais.

Os textos contemporâneos são constituídos por imagens, sons, movimentos que se entrecruzam de modo a construir novos sentidos. Nessa perspectiva, é possível falar “em multiletramentos, como o computacional, o visual, o tecnológico, o sonoro, entre outros” (STREET, 1995 apud VIEIRA, 2007, p. 24). Dessa forma, exige-se do leitor habilidades interpretativas que atendam às necessidades da realidade social. Vieira (2004 apud ROCHA, 2007, p. 72) se pronuncia sobre isso, dizendo:

As habilidades textuais atuais devem acompanhar os avanços tecnológicos. No momento, a qualidade mais valorizada nos sujeitos letrados é a capacidade de mover-se rapidamente entre os diferentes letramentos, compostos pela fala e escrita, pelas linguagens visuais e sonoras, além de todos os recursos computacionais e tecnológicos, mostrando competência na produção e interpretação de textos de diferentes gêneros discursivos.

A utilização da linguagem visual nas práticas escritas tem ocasionado efeitos na configuração e nas características destas, evidenciando assim textos multimodais, isto é, aqueles que empregam duas ou mais modalidades semióticas. Na medida em que “falamos ou escrevemos um texto, estamos usando, no mínimo, dois modos de representação: palavras e

gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONISIO, 2005, p. 161).

Diante da perspectiva multimodal, houve a necessidade de compreender os diferentes sistemas semióticos¹¹ que compõem os textos. Para esse fim, pesquisadores como Kress e van Leeuwen (1996) recorreram, então, à Semiótica Social que se dedica a estudar a comunicação nas práticas sociais. A Semiótica Social leva em consideração que tanto o autor quanto o leitor fazem uso de forma integrada dos diferentes modos semióticos disponíveis para viabilizar a interpretação do texto.

A Multimodalidade busca similaridades nos conceitos das várias teorias semióticas e críticas, no intuito de investigá-las. A partir de um dos estudos de Kress e van Leeuwen (2001b apud PIMENTA e SANTANA, 2007, p. 162), tem-se o princípio da Comunicação Multimodal:

Nós estamos caminhando em direção a uma visão de multimodalidade na qual princípios semióticos em comum operam dentro e por entre os diferentes modos, e na qual seja, portanto, bem possível para a música codificar a ação ou para imagem codificar emoção.

A multimodalidade tem conquistado estudiosos não só da Linguística, como também de outras áreas, como das Ciências Humanas, das Ciências Sociais, das Artes e da Educação. Os conceitos referentes à multimodalidade vão ganhando significação e passaram a ser utilizados em várias disciplinas e profissões. A abordagem da multimodalidade nessas disciplinas está ligada aos respectivos campos de trabalho. Como consequência, a “multimodalidade” se encaixa em abordagens distintas e é moldada por elas. A abordagem adotada nessa pesquisa é baseada na teoria da Semiótica Social (KRESS, 2003; KRESS e VAN LEEUWEN, 1996, 2006, 2001, dentre outros), com um amplo interesse na representação e na comunicação.

2.1 Multimodalidade: ajustando o olhar teórico

Modo, multimodalidade, multiletramento são conceitos que estão se popularizando no domínio educacional, a tal ponto de já estarem presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM):

¹¹ Segundo Santaella (1999), sistemas semióticos são os sistemas de linguagens existentes.

(...) a ênfase que tem sido dada ao trabalho com múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção do sentido. Essa escolha também reflete um compromisso da disciplina, orientada pelo projeto educativo em andamento: o de possibilitar *letramentos múltiplos*. (grifo nosso) (PCNEM, 2006, p 28)

(...) o perfil que se traça para o alunado do ensino médio, na disciplina Língua Portuguesa, prevê que o aluno, ao longo de sua formação, deva: conviver, de forma não só crítica, mas também lúdica, com situações de leitura e produção de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem- escrita, oral, imagética, digital, etc.-, de modo que conheça- use e compreenda- a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de *letramento multissemiótico* (grifo nosso) em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais. (PCNEM, 2006, p. 32)

Afinal, o que viria a ser multimodalidade e modo? De acordo com Hartmut Stöckl (2004, p. 9), multimodalidade é um termo que designa a junção dos artefatos comunicativos e processos que combinam os vários sistemas de signos (modos), como fala, escrita, gestos, imagens, etc. Segundo o autor, há mídias que misturam vários modos semióticos, como imagens em movimento, fala, escrita, sons, música, como ocorre nos filmes, programas de televisão, peças de teatro. Stöckl, assim como Dionisio (2005d), também afirmam que até os modos considerados “monomodais”, são, na verdade, multimodais, como é o caso da escrita. No processo de escrita, o escritor tem que escolher alguns modos, como a tipografia mais adequada- o tipo e o tamanho da fonte, a forma de paragrafação, a qualidade do papel empregado, optar pelo uso ou não de imagens, etc.

A partir da afirmação de Stöckl e Dionisio de que todos os modos são multimodais, podemos corroborar a premissa de que todos os textos são multimodais. Por outro lado, temos que esclarecer que eles não possuem o mesmo nível de manifestação da organização multimodal. Alguns são mais padronizados como, por exemplo, o artigo científico. Já outros são menos padronizados, como, por exemplo, os murais didáticos.

Os murais didáticos são pouco padronizados, o que permite que tais murais se apresentem de forma diversificada, ou seja, com vários comprimentos, larguras, alturas; atrelados a uma diversidade de gêneros textuais. Alguns murais podem ser constituídos por muitos textos verbais, já outros por uma variedade de imagens. Diante de tal diversidade, a elaboração da maior parte dos murais didáticos é baseada nos repertórios e nas experiências empíricas de seus produtores.

Em relação à definição de modo, Kress (2003, p. 54) assegura que os modos “são recursos socialmente moldados e culturalmente dados para a produção de sentido/significado”. Imagem, escrita, *layout*, música, gesto, fala, imagem em movimento são exemplos de modos usados na representação e na comunicação. Constituem-se como fenômenos, frutos do trabalho social e cultural, e podem ser usados para produzir significado e comunicar. Os modos também são conhecidos como recursos semióticos.

De acordo com os preceitos da Semiótica Social multimodal, a representação e a comunicação sempre ocorrem por uma multiplicidade de modos, e todos eles têm o poder de contribuir, igualmente, para a construção do sentido. Uma hipótese básica da multimodalidade, segundo Jewitt (2009, p. 14), é que os significados são construídos, distribuídos, recebidos, interpretados e refeitos/reconstruídos na interação através de muitos modos representativos e comunicativos, não apenas através da língua.

Os murais didáticos podem ser constituídos por diferentes modos, como pela escrita e por imagens. Além desses, os murais também podem estar associados a outros modos, como: a fala, gestos, olhares e movimentos corporais quando participam de eventos em que há uma apresentação oral do mural. Como pode ser observado no exemplo abaixo:

Figura 03/ MD01: Mural didático utilizado em uma apresentação oral.



Fonte: “Foto da autora”¹²

Os modos oferecem diferentes potenciais para produzir significado, por isso a escolha dos modos a serem utilizados em situações específicas de comunicação influenciará na produção do significado, assim como a cultura na qual os participantes da interação estão envolvidos. Há modos que, dependendo do uso, podem ser extremamente significativos em determinadas culturas, já em outras não. A escrita (na cultura brasileira, assim como em outras) tem palavras, frases, sentenças, organizadas e regidas por gramática, sintaxe, recursos gráficos, *layout* e é realizada na horizontal, da esquerda para a direita. Esses recursos possuem formas específicas em diferentes culturas, como na cultura do Oriente Médio, o alfabeto árabe é escrito da direita para esquerda, e na cultura do extremo oriente, na qual o alfabeto é escrito na vertical, o que torna problemática a discussão em torno da “escrita”, sendo preferível dizer escrita nesta cultura ou naquela outra. O que se aplica ao modo da escrita, a este respeito, também pode ser aplicado a todos os modos.

Há modos que são materializados no tempo e outros no espaço, há ainda alguns que são materializados por ambos, simultaneamente. Os modos baseados no tempo são: a fala, a música- eles têm potencial de representação que difere dos baseados no espaço: imagem,

¹² Todas as fotos de mural utilizadas nesse trabalho são da autora.

escultura e outras formas em 3D, como o *layout*, estruturas arquitetônicas. Alguns modos, como gestos ou imagens em movimento são baseados tanto no tempo como no espaço. A lógica fundamental dos dois tipos de materialização dos modos difere. A lógica do espaço permite a distribuição espacial simultânea de elementos significativos presentes nos elementos e nas relações entre esses elementos, que constituem recursos para a significação. Já a lógica do tempo permite a sucessão temporal de elementos e os elementos e seus lugares em uma sequência constituem um recurso para a significação.

Esses diferentes processos de materialização dos modos no tempo e no espaço estão de acordo com a consecução de um projeto de ensino-aprendizagem centrado na prática de letramentos múltiplos. Os PCNEM (2006, p. 29) afirmam que esse projeto envolve uma enorme variação de mídias e se constrói de forma multissemiótica e híbrida, como nos hipertextos, na imprensa, na internet, por vídeos, filmes, imagens, etc. Os PCN (2000, p. 6) ainda acrescentam que “no campo dos sistemas de linguagem, podemos delimitar a linguagem verbal e não-verbal e seus cruzamentos verbo-visuais, audio-visuais, audio-verbo-visuais etc.”.

O mural didático além de sua constituição predominantemente verbo-visual, ainda pode participar de outros cruzamentos. Quando os murais são construídos maciçamente por imagens e utilizados em uma apresentação oral, dizemos que houve um cruzamento audiovisual. Como pode ser observado no exemplo abaixo:

Figura 04/ MD02: Mural didático com predomínio de imagens e utilizado em uma apresentação oral.



Nas ocasiões em que o mural é constituído pela parte verbal escrita somada à visual e ainda participa de uma apresentação oral, então, dizemos que houve um cruzamento audio-verbo-visual, como ocorreu na figura 03.

Os recursos do modo imagem diferem dos da fala e dos da escrita. Imagem não tem som organizado na forma de fonologia, não tem palavras como a fala e a escrita, e nenhuma de suas outras unidades. Não há nenhum ponto de aproximação entre as imagens e outras entidades de base linguística como sílabas, morfemas, palavras, frases, orações, sentenças, parágrafos, etc. A imagem se baseia apenas na lógica do espaço, ela usa as *affordances*¹³ (possibilidades) do espaço: páginas, telas, um pedaço de parede ou uma camiseta. O

¹³ *Affordances*, de acordo com Kress (2003, p. 58), são os potenciais e as limitações do material extraído no interior da semiótica como modo. O termo *affordance* tem uma ênfase particular e se direciona para as abordagens da Semiótica Social e da multimodalidade. Esse termo se originou a partir dos trabalhos em percepção cognitiva de Gibson (1977). O conceito de *affordance* foi retomado por Norman em relação com o *design* (1988, 1990, apud JEWITT, 2009, p. 24). A visão de Norman para *affordance* considera os aspectos material e social do *design*. Van Leeuwen usa esse termo se inspirando em Gibson e nós o traduzimos como “significado potencial” ou “possibilidade”, para nos referirmos aos aspectos material e cultural dos modos.

significado é construído pela organização das entidades num determinado espaço; pelos tipos de relações entre as entidades ilustradas, assim como pelo tamanho, cor, linha e forma.

As diferentes *affordances* dos modos possibilitam trabalhos semióticos específicos. Essas *affordances* são constantemente reformuladas por aqueles que as utilizam na produção de sentido. O que não figura como necessidade social não é elaborado em modos. Como consequência desse fato, nem todos os potenciais herdados na materialidade de um modo são usados para se tornarem *affordances* desse modo em uma cultura particular.

As *affordances* que são usadas em uma cultura nem sempre serão usadas em outra com os mesmos propósitos ou com propósitos similares. Como exemplo de que o alcance das *affordances* de um modo varia de uma cultura para outra, o que é comunicado através da fala em uma cultura pode ser comunicado através de gestos em outra, o que pode ser comunicado através de imagens em uma cultura pode ser mais bem comunicado através de formas tridimensionais em outra.

A multimodalidade se constitui pela junção de modos. Dependendo da mídia envolvida há diferentes possibilidades como, a de construir significados através de imagens e de gestos, através de imagens em movimento, da fala, ou através de um conjunto multimodal. A relação entre os significados e os modos presentes pode ocorrer de três formas. A primeira é através da retórica, a partir da junção das *affordances* e dos requisitos da retórica: decidir qual modo está apto a fornecer a incumbência retórica para que os objetivos sejam atingidos. A segunda é um objeto ontológico, dados os diferentes “significados” implícitos nos modos. A terceira surge nos conjuntos multimodais, como um questionamento a respeito de quais modos devem ser selecionados e em quais arranjos. A nossa pesquisa em torno dos murais didáticos se ocupará da primeira forma, investigando os modos e as *affordances* do mural didático, tendo como base teórica as pesquisas em multimodalidade e retórica visual.

No próximo subtópico será discutida a influência da Linguística Sistêmico-Funcional nas estruturas e funções da multimodalidade, como também será realizada uma investigação acerca das principais categorias de análise propostas por Kress e van Leeuwen (1996; 2006) na Gramática de Design Visual (GDV).

2.2 Multimodalidade: as influências da Linguística Sistêmico- Funcional e a formação de uma Gramática de Design Visual

A Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) constitui-se como um campo da Linguística inaugurado pelo inglês Michael Halliday. Este criou um modelo de análise

baseado numa teoria da língua como escolha. Tal modelo observa a língua em uso, na interação entre os falantes. Esse modelo desenvolvido por Halliday e seus seguidores foi inspirado nas pesquisas do antropólogo Malinowski e do linguista Firth e se constitui como uma refutação às investigações formais de teor mentalista.

A LSF tem impulsionado investigações em várias áreas do conhecimento, como, por exemplo, na área da Alfabetização, da Multimodalidade, da Análise Crítica do Discurso e da Linguística Computacional. O maior interesse da LSF é, de acordo com Cunha e Souza (2007, p. 19 e 20),

compreender e descrever a linguagem em funcionamento como um sistema de comunicação humana e não como um conjunto de regras gerais, desvinculadas de seu contexto de uso[...] vale ressaltar que o termo *sistêmica* (grifo das autoras) refere-se às redes de sistemas de linguagem. Já o termo *funcional* (grifo das autoras) refere-se às funções da linguagem, que usamos para produzir significados.

A LSF investiga as redes de sistemas de linguagem e suas respectivas funções, sempre a partir de produtos autênticos de interação e com base em sua gramática funcional. Ainda segundo as autoras, fazer análises no nível sistêmico

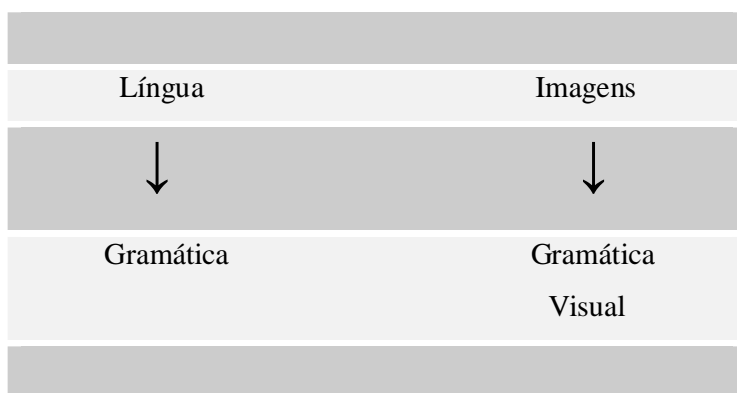
implica a consideração de escolhas entre os termos do paradigma com a ideia de que cada escolha produz significados, embora essas relações nem sempre sejam conscientes. Como afirmam Butt et al. (2000, p. 2), estamos certos de ‘que, mesmo inconscientemente, as escolhas linguísticas são influenciadas em certos aspectos pelo contexto no qual são usadas’. Uma gramática funcional é, por isso, não um conjunto de regras, mas uma série de recursos para descrever, interpretar e fazer significados. Tendo como objetivo estudar a língua em uso, a LSF analisa sempre produtos autênticos da interação social, aos quais ela chama de texto. (CUNHA e SOUZA 2007, p. 19 e 20)

A LSF se concentra na forma como as pessoas utilizam a linguagem para se comunicar entre si, em suas atividades sociais do cotidiano. Esse foco da LSF direciona os pesquisadores dessa vertente teórica para o estudo de quatro elementos centrais e constitutivos da linguagem, que são, segundo Cunha e Souza (2007, p. 24): “(1) o uso de uma língua é sempre funcional; (2) as funções são para fazer sentido; (3) os sentidos são influenciados pelo contexto social e cultural do qual participam; e (4) o processo de uso da linguagem é um processo semiótico (...) (cf. EGGINS, 1995).” As autoras ainda explicam que o processo é

semiótico porque ele produz significado através das escolhas linguísticas que foram realizadas.

Os signos para a LSF são, geralmente, referidos como recursos semióticos ou modos. Eles incluem a língua, expressa em sua forma escrita, assim como os recursos semióticos das imagens visuais, das notações matemáticas e de outros símbolos técnicos.

Há autores que propõem que imagens visuais, assim como língua, são conceitos abstratos, cada um com seu potencial de significação. Como é representado pela figura abaixo, proposta por Fei (2004):



Para Fei (2004), a língua é um sistema abstrato de significados potenciais, percebidos através de uma gramática, e expressos por meio de camadas de exposição, através da tipografia em textos impressos. Da mesma maneira, as imagens visuais são também abstrações percebidas através da rede da gramática visual. Nas camadas de exposição, elas são expressas através dos sistemas visuais de gráficos, como forma, perspectiva, *layout* (diagramação) e movimentos rítmicos.

Na contemporaneidade, há novas escolhas a respeito de como e do quê é para ser representado ou deveria ser representado: em qual modo, em qual gênero, em quais conjuntos de modos e gêneros e em quais ocasiões. Com todas essas questões, não apenas os potenciais dos recursos, como também as novas possibilidades de arranjos e a Gramática de Design Visual passaram a estar disponibilizados aos produtores de textos multissemióticos.

A GDV organiza os arranjos dos elementos em conjuntos e define as funções que os diferentes elementos têm dentro desses conjuntos. Essa gramática também preconiza que a forma escrita é usada para a representação de estruturas narrativas e a imagem é usada para as representações e exibições de aspectos do mundo. Isso é o que Kress (2004) chama de

“especialização funcional” dos modos, o que provoca efeitos profundos na organização interna e no desenvolvimento dos modos.

Como há uma especialização funcional referente aos diferentes modos, é importante um aprofundamento no conhecimento relativo a esses modos, já que cada um deles desenvolverá funções específicas no processo de significação. Em relação às funções desempenhadas pelas imagens visuais, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) tentaram auxiliar as pessoas a interpretar tais imagens a partir da elaboração da Gramática de Design Visual.

Para a elaboração de sua gramática, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) se basearam na Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday. Nesta, encontra-se um conjunto de metafunções para analisar a linguagem, como a ideacional, a interpessoal e a textual. Tais metafunções influenciaram os autores a desenvolver uma espécie de análise gramatical das imagens. Esses estudiosos buscaram regularidades para elaborar explicações acerca da forma como os modos distintos de representação visual e de relações entre esses modos se tornam padrões.

A GDV é de uso polarizado, ou seja, uma gramática geral do *design* visual contemporâneo das culturas “ocidentais”. De acordo com Almeida (2008, p. 9), o que a gramática elaborada por Kress e van Leeuwen defende é

a conscientização das imagens não como veículos neutros desprovidos de seu contexto social, político e cultural, mas enquanto códigos dotados de significado potencial, imbuídos de estruturas sintáticas próprias. Partem do pressuposto que assim como a linguagem verbal, a linguagem visual é dotada de uma sintaxe própria, na qual elementos se organizam em estruturas visuais para comunicar um todo coerente, até então associado exclusivamente à análise crítica de textos verbais. Estas estruturas podem incluir pessoas, lugares ou objetos inanimados na forma de participantes representados e estarem organizadas em diferentes níveis de complexidade.

Na elaboração da GDV, como já foi discutido, os autores se utilizaram de uma estrutura metafuncional, elaborando seus significados a partir de uma retextualização das funções apontadas por Halliday, como podemos observar a seguir:

Tabela 01: Relação entre as metafunções de Halliday e as funções elaboradas por Kress e van Leeuwen

Halliday	Kress e van Leeuwen	
IDEACIONAL	REPRESENTACIONAL	responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. Indica em outras palavras, o que está sendo mostrado, o que se supõe esteja

		“ali”, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados.
INTERPESSOAL	INTERATIVA	responsável pela reação entre os participantes, é analisada dentro da função denominada de função interativa (Kress e van Leeuwen, 2006), onde recursos visuais constroem “a natureza das relações de quem vê e o que é visto”.
TEXTUAL	COMPOSICIONAL	responsável pela estrutura e formato do texto, é realizada na função composicional na proposição para análise de imagens de Kress e van Leeuwen, e se refere aos significados obtidos através da “distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem”.

Fonte: Fernandes e Almeida (2008, p. 12)

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006, p. 59 e 60), as **imagens representacionais** podem ser classificadas como *conceituais* ou *narrativas*. As *representações conceituais* apresentam os integrantes de forma estática, sem a indicação da ocorrência de ações apontadas por um vetor e as *representações narrativas* apresentam os integrantes interligados por meio de ações indicadas por vetores, estes simulam linhas invisíveis que mostram os integrantes interligados e interagindo entre si.

Nas *representações narrativas*, o integrante da imagem que é ativo é designado de *ator ou reator*, o vetor parte desse integrante, ele é o componente que cria a ação no outro componente da imagem. Já esse outro componente da imagem conectado, para onde o vetor se direciona é designado de *meta* ou *fenômeno*.¹⁴

A estrutura da imagem pode ser classificada em *transacional* e *não-transacional*. Se a imagem traz apenas um integrante, normalmente, ele é o ator. Nessa circunstância, não existe meta, e os vetores não possuem uma direção definida, sendo assim, a estrutura é *não-transacional*. Por outro lado, se existem um ator e uma meta interligados por um vetor que se origina do ator, a estrutura passa a ser *transacional*.¹⁵

Nas *representações conceituais* não existem vetores que indiquem ações e os integrantes são delineados de forma mais estática. As representações conceituais se subdividem em *classificacional*, *analítica* e *simbólica*.

¹⁴ Ibid, p. 59 e 74

¹⁵ Ibid, p. 59 e 60

Os *processos classificacionais* interligam um integrante ao outro, por meio da taxonomia. A taxonomia se baseia numa hierarquia, na qual os integrantes são dispostos de maneira objetiva e não estão encaixados em um contexto. Os *processos analíticos* fazem a conexão da parte com o todo dos integrantes. O todo se associa ao portador e as partes aos atributos possuídos.¹⁶ Já os *processos simbólicos* determinam o que o integrante representa ou significa. Normalmente, as imagens nos processos simbólicos contêm o *portador*- integrante que tem sua identidade estabelecida na relação e também o *atributo simbólico*- integrante que possui a identidade ou o significado nele próprio.

Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 118), os **significados interativos** ocorrem através da conexão entre o produtor e o observador, e podem ser subdivididos em: *contato*, *distância social*, *perspectiva e modalidade*. Quando um integrante da imagem é retratado com o olhar fixo nos olhos do observador, sugerindo um *contato* entre eles, tal contato é designado de *demand*. Por outro lado, se numa imagem não existe o contato visual direto entre produtor e observador, então, estamos falando de *oferta*. Nessa circunstância, o integrante é elemento de análise do observador.¹⁷

A *distância social*, no interior dos significados interativos, entre o integrante da imagem e o observador pode indicar relações de *intimidade/pessoal*, *social* ou *impessoal*. As relações de intimidade/pessoal são indicadas pelo plano fechado, que, geralmente, só deixa à mostra a cabeça e os ombros do integrante da imagem. As relações sociais são sinalizadas, normalmente, pelo plano fechado médio- este apresenta o integrante do joelho ou da cintura para cima. Já as relações impessoais são indicadas pelo plano aberto, que mostra o integrante de modo distanciado, de corpo inteiro, este pode ocupar a metade ou mais da metade do enquadramento.¹⁸

A *perspectiva* diz respeito ao ponto de vista, ou ao ângulo, que é adotado na observação da imagem. Este pode ser subdividido em: *frontal*, *oblíquo* e *vertical*.

O *ângulo frontal* convida o observador a se envolver e a se incluir no que está sendo ilustrado pela imagem. O *ângulo oblíquo* produz certo distanciamento entre o observador e o integrante da imagem. Este é ilustrado em perfil. Já o *ângulo vertical* pode ser concebido de três modos: nível alto, nível baixo ou nível dos olhos. No nível alto, de cima para baixo, o ângulo confere poder ao observador da imagem. No nível baixo, de baixo para cima, o poder

¹⁶ Ibid, p. 79,80 e 87

¹⁷ Ibid, p. 118 e 119

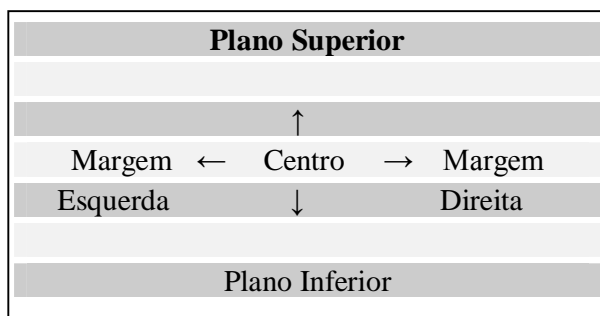
¹⁸ Ibid, p. 124 e 138

passa a ser conferido ao integrante da imagem e no nível dos olhos, a relação de poder é realizada em termos de igualdade.¹⁹

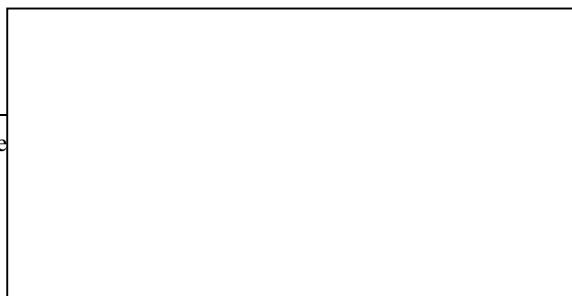
A *modalidade*, em termos de comunicação visual, tem relação com a ilustração de pessoas, lugares e objetos como se eles fossem reais. Essas representações podem ser subdivididas em: naturalista, sensorial, científica e abstrata.

Dentre todos os significados propostos por Kress e van Leeuwen (1996, 2006), para efeito de análise do nosso corpus, priorizaremos os **significados composicionais**. De acordo com os autores, os significados composicionais são constituídos por elementos dos outros dois significados ou metafunções: representacionais e interativos. Os significados composicionais são subdivididos em: *valor de informação, saliência e estruturação*.

O *valor de informação* confere a cada posicionamento ou zonas de uma imagem um significado: à esquerda (informação dada/antiga), à direita (informação nova), no topo (informação ideal), na base (informação real). Já o centro e as margens indicam informações peculiares a respeito da imagem (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 177 e 178). Como podemos observar no quadro abaixo:



O lado esquerdo remete-se à informação dada, a qual se presume que já seja conhecida pelo leitor; o direito traz a informação nova. O plano inferior apresenta informações reais a respeito de um determinado assunto, o superior mostra o ideal, o que poderia ser. O centro é o núcleo da informação; os elementos que estão em sua volta servem para dar-lhe suporte, sendo organizados de maneira simétrica para não dar uma idéia de dado/novo e ideal/real. Podemos conferir essa nova configuração no quadro abaixo:



¹⁹ Ibid., p.140, 143, 144 e

Outro sistema composicional é a *saliência*, que é a capacidade dos recursos visuais de atrair a atenção do leitor em níveis variados, por meio do posicionamento da imagem. Essa saliência resulta de uma negociação de uma série de fatores: tamanho, nitidez do foco, contraste tonal (áreas com elevado contraste – por exemplo, bordas entre preto e branco – possuem elevada saliência), contraste de cores (por exemplo, o contraste entre cores fortemente saturadas e “suaves”, ou o contraste entre vermelho e azul), o posicionamento no campo visual (os elementos não apenas se tornam “mais pesados”, quando são levados para cima, mas também parecem ser “mais pesados” quanto mais à esquerda forem localizados, devido à simetria do campo visual).

Ainda em relação à saliência, os objetos em primeiro plano são mais salientes do que os situados em segundo plano (perspectiva), os elementos que se sobrepõem a outros são mais salientes que os encobertos e ainda recursos culturais específicos, como a presença de uma figura humana ou de um símbolo cultural de destaque adquirem saliência frente a todos os outros recursos. Gostaríamos de ressaltar que além das estruturas que foram citadas, há uma infinidade de formas de se obter saliência.

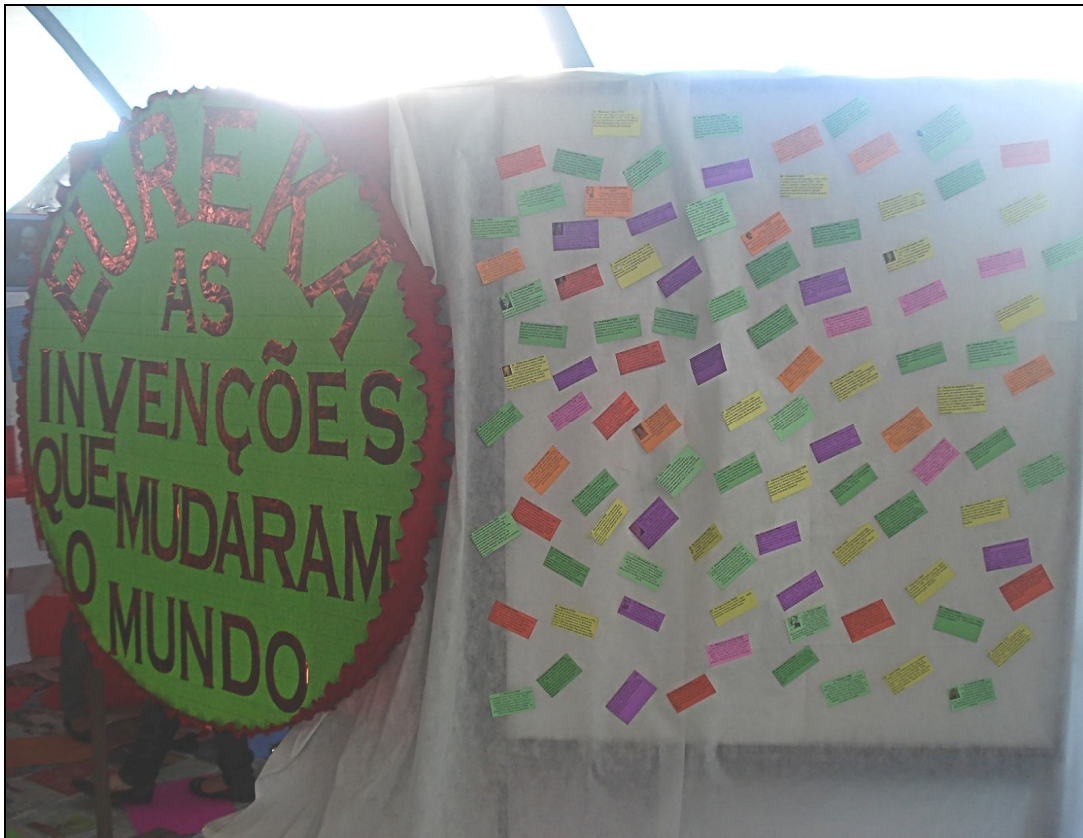
O terceiro sistema é o da *estruturação*- constituído pelo *framing* (moldura), que é utilizado para conectar ou desconectar partes do texto. A identidade de um grupo de elementos é aumentada pela ausência de molduras, por sua vez, a individualidade e a diferenciação desses elementos aumentam com a sua presença. (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 210).

A conexão ou desconexão das partes visuais de um texto pode ser explicitada de modo graduado, dependendo do tipo de moldura usada. Dessa forma, quanto mais evidente o *framing* de um dado elemento, mais nítido é o fato de que esse elemento é uma unidade separada da informação.

A moldura pode ser produzida de diferentes maneiras, ela se manifesta através de linhas de *framing* ou de enquadramento (a sua espessura é um indicador da força do *framing*), pela descontinuidade da cor ou da forma, como na transição entre o preto e o branco, ou simplesmente pelo espaço vazio entre as partes do texto.

Alguns questionamentos podem surgir acerca da cor: se ela pode ou não ser considerada um modo, se ela é semioticamente organizada, se é um meio regularizado de representação, se tem uma história cultural que a inclua como um recurso representacional, quais são as suas regularidades e como ela pode ser descrita. A cor é um modo em domínios de práticas específicas, e um dos recursos disponíveis para o *design*, suficientemente articulada como um modo, e capaz de ser integrada aos discursos do domínio da prática. (KRESS, 2005, p. 57, 58 e 59). As cores se constituem como um modo de destaque nos murais didáticos²⁰, como podemos observar no exemplo multicolorido a seguir:

Figura 05/ MD03: Mural didático multicolorido.



As cores presentes nos sistemas composicionais constituem-se como um modo semiótico versátil. Elas exercem algumas funções, como: guiar o olhar e estabelecer associações, promover coesão e coerência, essa função é ativada através de espaços curtos, o que na Linguística Funcional é chamada de coligação, além de atrair a atenção do leitor. O

²⁰ Mais adiante, nas análises, discutiremos com maior profundidade sobre a presença das cores nos murais didáticos.

poder de atração das cores é bastante conhecido. Kress e van Leeuwen (2002, p. 348) mencionam um artigo do jornal *The Guardian*- que reconhece o fato de que um documento colorido pode aumentar o tempo de atenção do leitor em até 80%.

Ainda de acordo com os autores, as cores não “expressam” ou “significam” apenas algo como “calma” ou “energia”. As pessoas, atualmente, usam as cores para mais do que simplesmente acalmar ou energizar os outros. Elas também as utilizam para agir sobre seus pares, para enviar mensagens controladoras para os empregados, ou mensagens dos pais para os filhos. As cores são utilizadas pelas pessoas para se apresentar e para dizer em contextos de situações sociais específicas “eu estou calma” ou “eu estou energizada”.

Kress e van Leeuwen (2006, p. 228 a 238) sugerem alguns significados para as cores na cultura ocidental como, *preto*: sobriedade e escuridão; *branco*: pureza e sinceridade; *vermelho*: energia, força, vitalidade; *laranja*: entusiasmo e disposição; *amarelo*: ideias e inteligência; *verde*: versatilidade e harmonia; *azul*: calma, sensibilidade e independência. Em relação aos significados das cores na cultura ocidental, gostaríamos de salientar que ainda é necessário um maior aprofundamento das pesquisas em contextos culturais diversificados, para que padrões mais representativos possam ser traçados.

As fotos e ilustrações são de suma importância num texto multimodal, porque se destacam como um dos principais recursos para atrair a atenção do leitor, estabelecer associações entre partes do texto, promover coesão e coerência, diferenciar unidades, fixar novos conteúdos, destacar explicações/enunciados/atividades. Nos murais didáticos, em geral, podemos observar uma quantidade considerável de fotos e ilustrações, como ocorre na figura 03.

Segundo Dionísio (2005, p. 162), os diferentes sentidos resultam das infinitas possibilidades de combinação entre imagem e palavra que podem surpreender o leitor, satisfazendo-o ou não. Portanto, considerando a existência de uma relação entre o *layout* de um mural didático e a motivação do aluno, é importante que a escolha dos recursos visuais utilizados seja bem planejada, a fim de possibilitar a compreensão do estudante.

Além da relação existente nos murais didáticos entre o *layout* e a motivação do aluno, há outra importante relação- a que existe entre o *layout* e a retórica visual. No próximo subtópico, discutiremos as implicações desta relação no processo retórico que envolve os argumentos verbais e visuais.

2.3 A retórica visual

Iniciaremos esse tópico com alguns questionamentos: como pode haver argumentos visuais quando os argumentos que nós geralmente conhecemos são verbais? E se há argumentos visuais, quais são seus aspectos retóricos? Esses questionamentos foram propostos porque argumentos são considerados ferramentas de persuasão e a retórica é, frequentemente, considerada como o estudo e o uso de instrumentos de persuasão.

Aristóteles, um dos primeiros homens na cultura europeia a estudar a retórica sistematicamente, identificou a arte da retórica com o conhecimento dos modos de persuasão. Para Aristóteles, o principal agente da persuasão é o orador através da linguagem verbal. Já segundo Foss e Trapp (1985, apud BLAIR, 2008, p. 42), retórica é a habilidade humana de usar símbolos para se comunicar.

Argumentos, sejam eles verbais ou visuais, de acordo com Jacobs (2000, p. 264), requerem razões para que seu ponto de vista seja aceito. Os argumentos são fundamentalmente entidades linguísticas que expressam, com uma especial força pragmática, proposições que, geralmente, estão em uma relação inferencial particular com outra proposição.

Os argumentos visuais podem ser analisados, como corrobora Wysocki (2004, p. 123), “todos os textos com base numa tela de computador e numa página são visuais e seus elementos visuais e arranjos podem ser analisados”. Para a autora citada, a apresentação visual de uma página ou de uma tela de computador fornece pistas ao leitor, para que uma análise dos argumentos visuais seja realizada. Entretanto, como há textos que não possuem um padrão rígido, muitas vezes os produtores são tão criativos que a imagem visual do texto não garante de imediato a sua identificação. A análise semiótica e retórica também pode se constituir como uma ferramenta para caracterizar os textos. Segundo Miller (2009, p. 23),

A abordagem semiótica fornece um modo de caracterizar os princípios usados para classificar o discurso, em função de o princípio definidor ser baseado na substância retórica (semântica), na forma ou na ação retórica que o discurso desempenha (pragmática). Um princípio classificador baseado na ação retórica parece refletir mais claramente a prática retórica (...).

Há imagens que são bastante argumentativas, como algumas que são veiculadas em campanhas contra a fome e a miséria. Em geral, essas imagens são mais reais e convincentes do que os apelos verbais que as acompanham, com estatísticas e outras informações a respeito

do número e da situação dos famintos. A retórica visual também está presente em murais didáticos, como podemos observar no exemplo abaixo:

Figura 06/ MD04: Mural didático com efeito retórico



Figura 06/ MD04 [continuação]- Excertos do mural para destacar os problemas e as soluções



Os produtores de MD04, cujo tópicos era o Relevo de Olinda: ocupações e muros de arrimo, optaram pelo uso de um conjunto de imagens no desenvolvimento da argumentação relacionada aos problemas do relevo de Olinda e as possíveis soluções para tais problemas. O grupo utilizou fotos tanto da situação real, com todos os problemas que o relevo da cidade apresenta, quanto de uma hipotética, que ilustra as soluções necessárias para sanar tais problemas. Nos dois exemplos apresentados, os argumentos visuais constituem uma espécie de persuasão visual, na qual os elementos visuais acentuam, vivificam e, por outro lado, elevam a força da razão ou série de razões oferecidas para modificar as crenças ou atitudes de alguém. A argumentação visual é um tipo de persuasão, entre outros.

Ainda sobre a argumentação visual, há bons exemplos nas pinturas e afrescos das catedrais medievais europeias. Nessas catedrais podemos nos deparar com uma pintura de um condenado indo para o inferno e de um redimido indo para o céu e se encontrando com um clarão, uma fumaça que envolve a figura de um homem de branco no teto de uma catedral gótica. O condenado é ilustrado com detalhes gráficos, junto a um grupo de pessoas nuas, cujos corpos encontram-se retorcidos em contorções grotescas e suas faces distorcidas, com as bocas abertas- como se estivessem gritando de dor. Eles estão algemados, com chamas ao redor, além disso, há demônios cutucando-os com tridentes e alguns são lançados dentro de grandes caldeirões com água fervendo. Os redimidos, por outro lado, caminham juntos,

triumfantes, vestidos com batas brancas. Possuem faces sorridentes, pois eles são bem-vindos no céu. A mensagem para os cristãos é clara: essas são as recompensas dos virtuosos e dos cheios de vícios após suas respectivas mortes. A premissa óbvia implícita é que ninguém quer estar na pele do condenado e que todos querem estar na pele do redimido. A tácita conclusão a que se pode chegar: seja virtuoso e se mantenha longe dos vícios. Essas ilustrações, apesar de bastante antigas- com mais de 700 anos- continuam intactas, algumas modificações ocorreram apenas em decorrência do tempo.

O visual conduz os argumentos para outra dimensão. Ele pode adicionar drama, força, e vivacidade. Além disso, o visual pode ser usado como dispositivo de referência para ícones culturais e outros tipos de simbolismos, dramatização e narrativa. O visual possui um imediatismo, verossimilhança e uma concretude que ajuda a influenciar a aceitação, e que não está disponível para o verbal.

De acordo com Blair (2008, p. 53), há duas razões aparentes para a maior força e o imediatismo do visual. Primeiro, a comunicação visual pode ser mais eficiente do que a comunicação verbal, na medida em que aquela carrega e evoca emoções, atitudes, enquanto esta deve confiar nos poderes da oratória para levar a audiência a exercer sua imaginação solidária. Há algumas situações que podem levar a falhas na comunicação: o argumentador pode não conseguir êxito ao tentar ser efetivamente evocativo, pois a audiência pode se recusar a cooperar no exercício da imaginação, e a audiência pode, até, se tentar, não obter êxito em sua tarefa de imaginação. Não é possível confiar na cooperação do público ou no poder de imaginação deste na materialização das expressões verbais. A esse respeito, os argumentos visuais se apresentam como uma alternativa mais eficiente do que os argumentos verbais. Contudo, no caso do argumento visual, essas situações que podem levar a falhas se reduzem a uma. O criador da expressão visual do argumento pode não obter êxito ao tentar fornecer uma adequada ou apropriada expressão visual aos sentimentos ou atitudes a serem transmitidos e, nesse caso, as vantagens da expressão visual dos argumentos são perdidas.

A motivação para os argumentos visuais não tem sido, em nosso tempo, a vantagem de fixar o argumento em uma mídia estável. O poder evocativo dos meios visuais de comunicação, especialmente da televisão (como também de filmes, fotos em revistas, pôsteres, murais e *outdoors*), é o que tem recomendado o visual como um meio de argumentação.

Embora possam existir argumentos essencialmente verbais, na maior parte dos casos, de acordo com Blair (2008, p. 49), o argumento verbal não se apresenta sozinho e está

associado ao visual. Os murais didáticos em geral, assim como a maior parte dos artefatos linguísticos, não são compostos apenas pelo argumento verbal. Existe uma relação intrínseca entre a parte verbal e a não-verbal e, dessa forma, os murais também passam a ser compostos pelo argumento visual. Em nossa pesquisa, ao investigarmos como se dá a tessitura dos sistemas semióticos nos murais didáticos, observaremos se o uso de argumentos visuais pode aumentar a efetividade retórica de uma mensagem presente em um mural.

Na comunicação de argumentos visuais presentes nos murais didáticos é importante observar, particularmente, a situação da audiência. Qual é o cenário/ ambiente, e como ele introduz constrangimentos e oportunidades? Qual a imagem visual que a audiência compreenderá e responderá? Quais os modos histórico e cultural de compreensão visual que a audiência traz para a situação? Os argumentadores visuais responderão a esses questionamentos com a criação de suas entimemas²¹ visuais, assim, atraindo o observador para participar do processo de construção do argumento, ou seja, de sua própria persuasão.

As imagens se apresentam como um dos principais recursos utilizados na construção da retórica visual. De acordo com Baetens (2003 apud DIONISIO, 2004), há quatro boas razões para a presença dessas imagens na argumentação visual de textos não ficcionais, que são:

1. *Legibilidade*: a presença de imagens ajuda a fazer os blocos textuais mais curtos e então mais fáceis de captar com o olhar;
2. *Economia de informação*: a forma como as imagens fornecem informações se supõe ser mais clara e mais eficaz que as informações verbais equivalentes;
3. *Modernidade*: imagens ‘conotam’ modernidade, e sua ausência pode ser vista como um sinal de tédio, fora de moda, de recusa do mundo contemporâneo e dos hábitos dos leitores atuais;
4. *Rede*: os fatos (verdades) precisam ser produzidos e sua produção é possível pelo uso de recursos retóricos no trabalho científico.

Além dessas razões, podemos citar algumas outras. Estudos psicológicos confirmaram que, em termos gerais, imagens tendem a extrair mais respostas emocionais, enquanto as mensagens verbais tendem a extrair mais respostas analíticas (CHAUDHURI e BUCK, 1994

²¹ Consiste num silogismo no qual uma das premissas considerada óbvia ou de domínio público vem omitida.

apud HILL, 2008, p. 30). Porém, essa fácil identificação do visual com a resposta emocional e do verbal com a resposta racional é claramente simplista demais.

Alguns apelos visuais presentes nos murais didáticos são altamente racionais (ex. gráficos em barras, gráficos de linhas e outros desenhos visuais para demonstrar relações estatísticas). Há estudos psicológicos, de acordo com Hill (2008, p. 30), que demonstram que palavras também podem extrair respostas altamente emocionais. Em particular, esses estudos têm a contestação de alguns pesquisadores que acreditam que imagens e palavras concretas incitam mais respostas emocionais do que palavras não-concretas ou não-visuais (CAMPOS, MARCOS & GONZALEZ, 1999a apud HILL, 2008, p. 30).

É comum que seja solicitado aos leitores a construção de uma “imagem mental” enquanto lêem uma narrativa ou um texto descritivo, e estudos neurológicos mostram que isso ocorre quase que concomitantemente. Ler um texto descritivo pode, na verdade, ativar as mesmas partes do cérebro que são usadas para processarmos imagens visuais (HOWARD; REBOTIER; SINATRA, 1997, apud HILL, 2008, p. 31). Essas imagens mentais podem resultar em respostas emocionais similares àquelas que são incitadas pela visualização de imagens reais.

O uso da linguagem imagética pode incrementar a efetividade retórica de uma mensagem, ao induzir a formação de imagens mentais e, dessa forma, extrair respostas emocionais. A relação entre a criação de imagens mentais através da leitura de textos e o processo de desenvolvimento ou revisão de crenças ou de atitudes de alguém baseadas nessas imagens mentais tem sido estudada por psicólogos como o conceito de *vividness*.²²

Em estudos psicológicos, uma informação *vivid* (vívida) é identificada como uma informação que é emocionalmente interessante e concreta (NISBETT e ROSS, 1991, apud HILL, 2008, p. 31). Informações vívidas tomam a forma de uma linguagem concreta e imagética, narrativas pessoais, fotos ou uma experiência de primeira mão. O tipo de informação mais vívida seria uma experiência atual (o envolvimento em um ataque, um acidente, etc.) e o tipo menos vívida seria uma exposição pela leitura ou uma linguagem impessoal e estatística. De acordo com Hill (2008, p. 31), um *continuum* compreensível de vividez poderia ser algo como:

Informações mais vívidas

experiência atual

imagens em movimento com som

²² Traduziremos esse termo como vividez.

	fotografia estática
	pintura realística
	<i>line drawing</i> (linha de ação/sorte/destino)
	narrativa, relato descritivo
	relato descritivo
	resumos, análises impessoais
Informações menos vívidas	linguagem estatística

Várias pesquisas têm demonstrado, sem surpresas, que informações vívidas tendem a apresentar reações emocionais mais rápidas do que as não vívidas. As informações vívidas também aparentam ser mais persuasivas do que as não vívidas. Em experimentos, fotos demonstraram ser mais persuasivas do que textos e histórias de casos pessoais. Por outro lado, embora muitos estudiosos tenham mostrado evidências de que a informação vívida é mais persuasiva do que a não vívida, alguns pesquisadores não têm constatado vantagens persuasivas para a vividez. Na verdade, Frey e Eagly (1993, apud HILL, 2008, p. 32), assim como Smith e Shaffer (2000 apud HILL, 2008, p. 32), afirmam que textos vívidos podem até ser menos persuasivos do que os não vívidos em certas circunstâncias.

Os resultados das pesquisas de Smith e Shaffer apontaram que a linguagem vívida produz uma mensagem persuasiva mais fácil de compreender e de ser lembrada, mas apenas se os elementos vívidos são claramente e explicitamente relevantes para a mensagem. Se as imagens vívidas não forem claramente relevantes para as reivindicações realizadas e para os argumentos particulares enviados, tais imagens podem produzir argumentos mais difíceis de serem processados e lembrados pelo observador.

Em resumo, de acordo com Hill (2008), nossas mentes preferem seguir rotas mais rápidas e fáceis para tomar decisões, e imagens ou textos imagéticos oferecem atalhos em direção ao ponto final da tomada de decisão, ou seja, imagens levarão o observador a tomar decisões relativamente mais rápidas, o que o levará a ignorar, de certa forma, informações mais analíticas e abstratas disponíveis na forma verbal.

Neste capítulo, observamos que a multimodalidade se faz presente nos murais didáticos como um elemento constitutivo. Dessa forma, ao investigarmos os sistemas semióticos presentes nos murais didáticos nos utilizaremos de algumas categorias de análise e dos pressupostos teóricos presentes na Gramática de Design Visual de Kress e van Leeuwen

(1996, 2006). No capítulo a seguir, com base nas discussões que foram tecidas em torno da abordagem multimodal e das noções de mural, evento, suporte e gênero textual passamos à análise do corpus.

CAPÍTULO 3

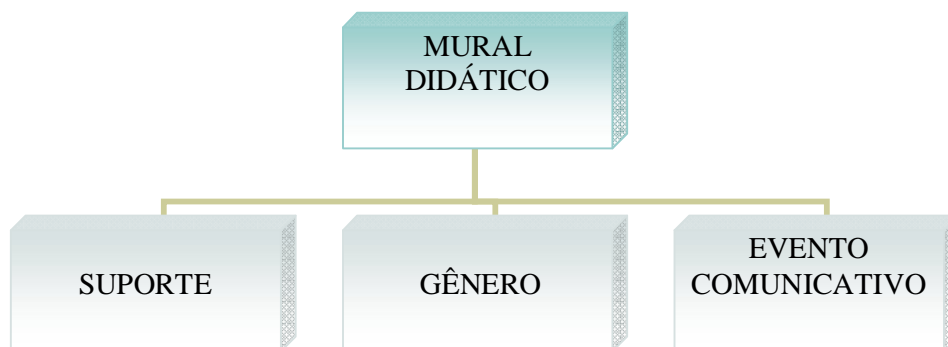
CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DA COMPOSIÇÃO DOS MURAI DIDÁTICOS

Neste capítulo, dividiremos as análises em duas etapas. Na primeira, caracterizaremos os murais didáticos, com base na construção sociodiscursiva dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2002; 2003; BAZERMAN, 1994; 2005 e MILLER, 1994; 2009). Na segunda, a partir dos pressupostos teóricos da multimodalidade (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996, 2006), analisaremos os sistemas semióticos e as disposições gráficas presentes nos murais didáticos, observando se há relação entre essas disposições gráficas e áreas de conhecimento.

3.1 Caracterização dos murais didáticos

A partir da análise do corpus, observamos que os murais didáticos são artefatos linguísticos versáteis, tanto em relação à forma, quanto à função. Dessa maneira, desenvolveremos uma proposta de caracterização que abranja toda a versatilidade concernente aos murais, a partir dos conceitos de *suporte* e *gênero*. Incluiremos ainda o conceito de *evento comunicativo* para investigarmos a relação que existe entre os murais didáticos e as apresentações orais que eventualmente ocorrem em torno desses murais. Podemos observar o esquema da caracterização no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Categorias de análise



3.1.1 Murais didáticos como suporte

No decorrer da análise, observamos que a maior parte dos murais do nosso corpus se apresentam como verdadeiros suportes dos mais diversos gêneros textuais, como podemos observar nos exemplos a seguir:

Figura 07/ MD05: Mural didático das bandeiras



Esse mural foi confeccionado numa aula de Língua Inglesa, no sexto ano do ensino fundamental II, em uma escola da Região Metropolitana do Recife. O planejamento didático que respaldou a produção desse mural sinaliza que foi feita uma solicitação aos alunos de uma pesquisa em um site da internet indicado pelo professor e em um dicionário de Língua Inglesa. No site, os alunos selecionaram imagens de bandeiras dos diversos países que estavam participando da copa do mundo de 2010 e as imprimiram. Além disso, pesquisaram no dicionário como se escreve em inglês os nomes dos países participantes da copa.

Na aula seguinte, os alunos levaram o material solicitado pelo professor, e este confeccionou um mural didático para que as imagens das bandeiras fossem afixadas. Desse modo, todos os alunos tiveram acesso às imagens pesquisadas pelos colegas. Além disso, o mural também serviu como um material de apoio para a aula do professor, que trabalhou com os aprendizes os seguintes conteúdos: as cores, os nomes dos países e as bandeiras em inglês.

Ao analisarmos MD05, percebemos que este foi elaborado para servir como uma vitrine, na qual os discentes pudessem colar as bandeiras, juntamente com os nomes dos países em inglês, para que o docente pudesse utilizá-lo como uma ilustração em suas aulas. Durante a elaboração de MD05, não houve uma sugestão de trabalho que tivesse o propósito de construir um texto com finalidades e funções específicas, que se constituísse como uma forma de ação social. Agora vamos à observação do próximo exemplo:

Figura 08/ MD06: Mural sobre literatura de cordel



MD06 foi elaborado para a disciplina de Língua Portuguesa por alunos do sétimo ano de uma escola da Região Metropolitana do Recife, a fim de que as produções dos estudantes em torno do gênero textual literatura de cordel fossem socializadas com todo o grupo-classe.

O tópico da aula de Português era a literatura de cordel. Esse tema foi trabalhado em três etapas: leitura, análise gramatical e produção de texto, nessa ordem. Após a conclusão das duas primeiras etapas, foi solicitado que os alunos produzissem um texto em forma de cordel-respeitando todas as características formais e funcionais do gênero trabalhado. No término das produções, foi sugerido aos alunos que eles trocassem os textos uns com ou outros, para que os colegas pudessem ler os cordéis e fazer sugestões. Após essa etapa, os textos deveriam ser reescritos e afixados no mural da sala de aula.

A proposta de elaboração de MD06 é muito semelhante às que são encontradas em livros didáticos de Língua Portuguesa (CEREJA E MAGALHÃES, 2003; SOUZA E MAZZIO, 2005). Constatamos que esse mural foi elaborado unicamente com a finalidade de socializar as produções dos alunos em torno da literatura de cordel. Dessa forma, como o

objetivo dos produtores do mural didático foi o de utilizá-lo para afixar exemplares de um gênero, a fim de que esses textos adquirissem visibilidade, isso não afetou a estrutura do gênero literatura de cordel, mas sua funcionalidade imediata, pois o texto apresentou características distintas sob o ponto de vista da textualização.

Ocorreu, então, uma “reversibilidade de função” resultante das mudanças que houve na funcionalidade imediata do gênero literatura de cordel ao ser afixado no mural. Essa reversibilidade em MD06 aconteceu porque os destinatários, as esferas de atividade discursiva e os objetivos do gênero antes de este ser acoplado aos murais eram outros. Ou seja, na atualidade, os destinatários habituais dos cordéis são os próprios poetas, os intelectuais, e na escola são os alunos e a comunidade escolar; a esfera de atividade discursiva dos cordéis é a popular, sendo que nas instituições de ensino é a educacional; e os objetivos tradicionais dos cordéis são contar uma estória, um caso, uma lenda que muitas vezes de tão fantásticos beiram a inverossimilhança, já na escola os objetivos do trabalho em torno dos cordéis foram promover a leitura, a análise gramatical e a produção de texto através de atividades diversificadas. Enfatizamos que a reversibilidade se restringiu apenas à função, visto que a forma e o conteúdo não sofreram alterações significativas.

No decorrer das análises, observamos que, de modo geral, MD05 e MD06 apresentaram características estruturais semelhantes, pois os dois murais são constituídos por papel ofício, cartolina, papel madeira, fotos, desenhos, etc. Além disso, na composição desses murais percebemos o entrelaçamento entre as linguagens verbal e visual.

Tanto MD05 quanto MD06 caracterizaram-se como suportes. MD05 funcionou como um suporte para a exposição das fotos das bandeiras dos países participantes da copa do mundo de futebol de 2010 e MD06 como um suporte para a afixação do gênero textual literatura de cordel produzido pelos alunos. Ou seja, esses murais se caracterizaram como um lócus físico, com formato específico que serviu de base ou ambiente de fixação de textos. (MARCUSCHI, 2003, p. 11).

No subtópico a seguir, investigaremos a caracterização dos murais didáticos como gênero textual.

3.1.2 Murais didáticos como gênero textual

Com base nas análises do corpus, acreditamos que os murais didáticos, além de serem caracterizados como suporte, como foi discutido no tópico anterior, também podem ser

caracterizados como gênero textual. Observamos que alguns murais investigados apresentaram características próprias de um gênero textual.

Analisamos informações referentes aos contextos de produção envolvidos na elaboração dos murais, como surgiram as propostas, como tais propostas foram apresentadas e como os processos elaborativos desses murais foram conduzidos. Como exemplo, podemos observar a foto do mural a seguir, elaborado por alunos do sétimo ano de uma escola da Região Metropolitana do Grande Recife:

Figura 09/ MD07: Mural didático do verbo modal “to can” (poder)



MD07 foi elaborado para a disciplina de Língua Inglesa. O assunto que estava em pauta nas aulas da disciplina era os verbos modais, particularmente o *to can* (poder). O objetivo era levar os alunos a se apropriar do verbo *to can* e a desenvolver as competências orais e escritas relacionadas ao uso desse verbo. Na consecução desse objetivo, estava no planejamento a produção de um mural didático.

Para a elaboração do mural, algumas etapas foram seguidas. A primeira foi a incumbência atribuída aos alunos de procurar em revistas e na internet desenhos, fotos, figuras de ações que eles poderiam praticar e também de ações que eles não poderiam praticar. Na etapa seguinte, os estudantes tiveram que apresentar as imagens, ou seja, o

resultado de suas pesquisas para a turma. Nesse momento, foi introduzido o assunto dos verbos modais em inglês. Dessa forma, os educandos, depois de terem se apropriado da forma dos modais em inglês, tentaram, oralmente, expressar em língua inglesa o que eles eram capazes de fazer e também o que não eram capazes.

No fim dessa primeira aula, foi proposta a elaboração de um mural didático, que deveria contar com a participação de todos os estudantes da turma, no qual eles iriam expor o que podem ou não fazer. Para que esse mural fosse elaborado, foi solicitada, aos aprendizes, a pesquisa de mais imagens (fotos, desenhos, pinturas, etc.) de ações que eles poderiam ou não desenvolver. Na aula seguinte, depois que os alunos conseguiram reunir as figuras, eles escreveram, em inglês, textos que utilizassem o verbo *to can* para expressar o que podiam ou não realizar. Posteriormente, a professora e os alunos elaboraram o mural utilizando a colagem de folhas de papel quarenta quilos e escreveram o título: “*I can and I can’t*” (Eu posso e eu não posso...). O mural foi elaborado a partir da organização e orquestração dos textos que a turma havia produzido. Esses textos, dentre eles recados, bilhetes, notícias deveriam estar identificados, para que a docente e os estudantes pudessem saber o autor de cada texto.

Após o término da construção, o mural foi afixado em uma das paredes da escola, para que a comunidade escolar pudesse ter acesso as suas informações e saber o que os alunos eram ou não capazes de fazer. Dessa forma, a utilização do mural permitiu que a comunicação entre pessoas de uma mesma comunidade fosse facilitada, uma vez que os produtores do mural tinham ciência de seus destinatários, ou seja, do seu público-alvo.

A elaboração do mural serviu como uma chave para que os alunos do sétimo ano descobrissem quais propósitos/objetivos deveriam atingir, e para que entendessem como participar de algumas ações do ambiente escolar (como a de produção e socialização do conhecimento).

Dessa forma, o grupo-classe de Inglês tinha objetivos comunicativos ligados à área de produção de conhecimento e os seus membros trabalharam em conjunto para que tais objetivos fossem alcançados. Além disso, o mural foi confeccionado com o propósito de expor e de socializar o conhecimento construído através das pesquisas dos alunos.

Ainda há outros aspectos a serem analisados, como o fato de esse mural ter sido elaborado com o auxílio de exemplares de diversos gêneros, como poesia, bilhete, notícia. Esse conjunto de textos foi transportado dos diversos campos da vida social para o mural didático, contudo foi organizado, orquestrado, e muitas vezes ressignificado através do

discurso do(s) aluno (s), a partir de um planejamento pedagógico autoral, que correspondeu ao trabalho em torno do verbo modal poder. Dessa forma, houve mudanças nas identidades dos exemplares dos gêneros utilizados pelos aprendizes, eles deixaram de ser recado, bilhete, notícia, para se tornarem um todo comum, apenas um mural didático.

Outro exemplo de mural representante do corpus foi confeccionado por alunos do sexto ano de uma escola da Região Metropolitana do Recife para a disciplina de Língua Portuguesa, como se observa na foto a seguir:

Figura 10/ MD08: Mural didático sobre a importância da leitura



De acordo com as orientações metodológicas para a construção de MD08, um dos tópicos da disciplina no bimestre contemplava a questão da leitura. A principal discussão era a respeito da importância da leitura na vida dos discentes.

Em torno da temática da leitura, houve um trabalho com textos do livro didático dos alunos, de revistas e de jornais que abordavam a importância da leitura na vida das pessoas. Além disso, também houve debates e discussões em sala, com a participação do docente e dos discentes a respeito dos conteúdos apresentados pelos textos e dos hábitos de leitura dos alunos e de suas famílias. Após a constatação inicial do ponto de vista dos discentes a respeito da leitura e de seus hábitos de ler, foi iniciada uma segunda etapa de discussões.

Nessa segunda etapa, mais textos sobre a importância da leitura foram distribuídos entre os discentes, mas dessa vez os textos haviam sido escritos por crianças e adolescentes. O objetivo era descobrir se os alunos do sexto ano se identificavam com as opiniões dos autores dos textos e que explicassem o porquê. Após esse debate, surgiu a seguinte proposta: que todos os alunos da turma escrevessem um grande texto, em forma de mural didático, sobre a importância da leitura e que esse texto fosse exposto em um dos corredores da escola, para que toda a comunidade escolar tivesse acesso a ele.

A turma foi dividida em grupos e cada grupo ficou encarregado de produzir textos, em forma de bilhete, carta, etc., com o objetivo de despertar o interesse das pessoas pela leitura e para conscientizá-las a respeito da importância da atividade leitora na vida de todos. Além dos textos, os alunos também utilizaram desenhos e pinturas para compor suas mensagens. O professor recolheu as produções dos alunos e juntamente com eles organizou esses textos e compôs o mural, cujo título escolhido foi: A palavra é o meu domínio sobre o mundo. Observamos nesse exemplo que, mais do que uma estrutura, o mural se configurou como uma forma de ação social. Embora as estruturas sejam os traços mais visíveis dos gêneros, reconhecidas como constituintes da sociedade, já que são reproduzíveis, a ação é o que tem significado, é através da ação que elaboramos o conhecimento e as ferramentas necessárias para reproduzirmos a estrutura.

A partir da observação de situações retóricas repetitivas e de analogias nos dois exemplos de murais didáticos, constatamos algumas semelhanças no que concerne à função e à forma, como: o grupo-classe de Inglês e o de Português tinham os propósitos comunicativos ligados à área de produção de conhecimento e os seus membros trabalharam em conjunto para que tais propósitos fossem alcançados. Além disso, os dois murais foram confeccionados com o objetivo de expor e de socializar o conhecimento produzido através das pesquisas dos alunos para a comunidade escolar, ou seja, os produtores dos murais tinham ciência de seus destinatários.

Vale destacar que MD07 e MD08 também apresentam características estruturais semelhantes, já que são constituídos por papel ofício, cartolina, papel quarenta quilos, fotos, desenhos, pinturas etc. Além disso, na composição desses murais estão presentes as linguagens verbal e visual. Ou seja, esses murais didáticos são constituídos por sistemas semióticos similares, isto é, por um título, associado a subtítulos, textos verbais e não-verbais

Ainda podemos refletir sobre outras semelhanças apresentadas pelos dois murais, como o fato desses murais terem sido elaborados com o auxílio de exemplares de diversos gêneros. A utilização desses gêneros na tessitura dos murais indica que os alunos que produziram MD07 e MD08 supõem que seu público-alvo, pela competência metagenérica, identificaria a estrutura e o conteúdo desses gêneros, assim como também observaria que todos foram empregados para a produção do gênero mural didático.

Poesia, bilhete e crônica são alguns dos gêneros usados como fio para tecer os murais, o que indica a existência de uma diversidade de gêneros que são entrelaçados na constituição de novos gêneros. Esse conjunto de textos foi transportado dos diversos campos da vida social para os murais didáticos, contudo foram organizados e muitas vezes ressignificados através do discurso do(s) aluno (s), a partir de um planejamento pedagógico autoral o que, em MD07 e MD08, implicou mudanças nas identidades dos exemplares dos gêneros utilizados pelos aprendizes.

Um planejamento pedagógico autoral realizado por alunos é resultado de um posicionamento assumido por esses alunos a respeito do conteúdo sob investigação. Ou seja, os estudantes não apenas reproduziram o conhecimento, mas também produziram o seu próprio saber, que em MD07 correspondeu ao trabalho em torno do verbo modal poder (que possibilitou que os alunos expusessem as ações que eles eram capazes ou não de desempenhar), e em MD08 correspondeu à atividade de valorização da leitura (na qual cada aluno pôde imprimir o seu olhar sobre o tema).

Os murais didáticos nas práticas escolares analisadas acabaram delimitando as ações dos discentes na escrita, pois esses alunos não puderam utilizar qualquer tipo de linguagem, qualquer tipo de formatação, disposição gráfica ou qualquer tipo de suporte na confecção dos murais. Nas observações dos murais, percebemos que a linguagem utilizada pelos alunos privilegiava a norma padrão. Além disso, a formatação e o tamanho das letras eram bem semelhantes, com um tamanho de fonte maior para o título e subtítulo, e outro menor para o corpo do texto, em ambos os murais havia também a mistura das letras cursiva e serifa.

Em MD07 e MD08, além das semelhanças e uniformizações já discutidas, também encontramos algumas diversificações, resultantes da criatividade de seus produtores. Foi possível observar que as disposições gráficas dos murais não eram muito semelhantes. O mural de Inglês parecia estar mais sequenciado, com o título mais acima e as produções dos alunos um pouco abaixo, havia certa ordem na orquestração do mural. Já o mural de Português apresentava o título um pouco mais acima, mas este também se encontrava quase que imbricado com os textos dos alunos, não havia um *frame* bem definido entre eles. Além disso, a orquestração do mural parecia não seguir uma ordenação muito rígida.

Os dois murais analisados são formações interativas, já que foram elaborados com o objetivo de divulgar e socializar um conhecimento produzido; multimodalizadas, pois são constituídos por diferentes modos, como pela escrita, pela tipografia, por imagens; e flexíveis, no que concerne as suas estruturas, visto que os murais são pouco padronizados. As atividades em torno dos murais não possibilitaram apenas que os alunos se apropriassem de mais um modo de produção textual, mas de um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura. Dessa forma, consideramos os murais didáticos sob análise como gêneros textuais, ou seja, formas de ação táctica adequadas a algum objetivo (MARCUSCHI, 2008a).

Acreditamos que nos dois exemplos investigados, a partir das perspectivas apresentadas, os murais didáticos se configuraram como um gênero textual escolar com caráter instrumental, ou seja, eles funcionaram como instrumentos para que os conteúdos das disciplinas Língua Inglesa e Língua Portuguesa, representados pelo verbo modal *to can* e pela temática da leitura, fossem trabalhados. Os murais se constituíram como estruturas dinâmicas, como formas culturais e cognitivas de ação social, como um projeto autoral com determinados objetivos e funções, direcionado a um público- alvo.

Enfim, por meio das análises realizadas, há duas possibilidades de classificação dos murais didáticos. Esse nosso objeto de estudo pode ser classificado ora como suporte e ora como gênero textual. Há alguns elementos que guiarão a classificação dos murais: as condições e produção, os propósitos comunicativos e a constituição multimodal que envolvem a elaboração desse nosso objeto.

Alguns murais do corpus estavam envolvidos em apresentações orais. Dessa forma, no próximo subtópico, investigaremos a associação entre os murais didáticos e as apresentações orais que ocorrem em torno desse nosso objeto de estudo.

3.1.3 Os murais didáticos no evento comunicativo apresentação oral

Todos os murais que constituem o corpus da pesquisa participavam ou do evento comunicativo aula ou do evento feira de conhecimentos. Dentro desses eventos, observamos que alguns murais estavam associados a um outro evento: apresentação oral. Desse modo, analisaremos qual a relação que existe entre os murais e essas apresentações, conforme podemos observar nos murais a seguir.

Figura 11/ MD09: Mural associado a uma apresentação oral.



MD09 foi elaborado por alunos do sétimo ano de uma escola da Região Metropolitana do Recife para a disciplina de História. As orientações metodológicas para a elaboração de MD09 sinalizaram que ele foi confeccionado para ser apresentado em uma feira de conhecimentos. O tópico escolhido para a construção do mural foi a miscigenação no Brasil.

Cada componente do grupo teve que colaborar na elaboração do mural e na preparação de uma apresentação oral desse mural. Na consecução desses objetivos, os alunos se aprofundaram no assunto através de uma pesquisa bibliográfica mais ampla. Posteriormente, selecionaram o que seria ou não aproveitado da pesquisa na elaboração do mural e da

apresentação. Após essa fase, os estudantes se dedicaram à confecção do mural. Por último, elaboraram os tópicos que seriam abordados na apresentação oral.

Nas orientações metodológicas, havia algumas regras para a realização das apresentações dos murais, como: os educandos deveriam adotar uma variedade linguística mais próxima da padrão, apoiar suas falas no conteúdo presente no mural didático, ou seja, eles tiveram que se remeter ao que estava exposto nesse mural. Além disso, a apresentação também deveria contar com quatro etapas: apresentação do conteúdo, desenvolvimento do tema, considerações finais e sessão de perguntas ou tira dúvidas aberta à audiência. Dessa forma, de acordo com as condições de produção, com a composição multimodal e com os objetivos comunicativos que envolveram as construções do mural e da apresentação oral, observamos que MD09 foi elaborado como uma forma de materialização do conteúdo que estava sendo articulado oralmente, já que os alunos recorriam ao mural para guiar e/ou apoiar suas falas, através de exemplos, de tópicos, do detalhamento de algumas explicações e de imagens que estavam presentes no mural. A seguir, analisaremos outro exemplo de mural associado a uma apresentação oral:

Figura 12/ MD10: Mural didático associado a uma apresentação oral

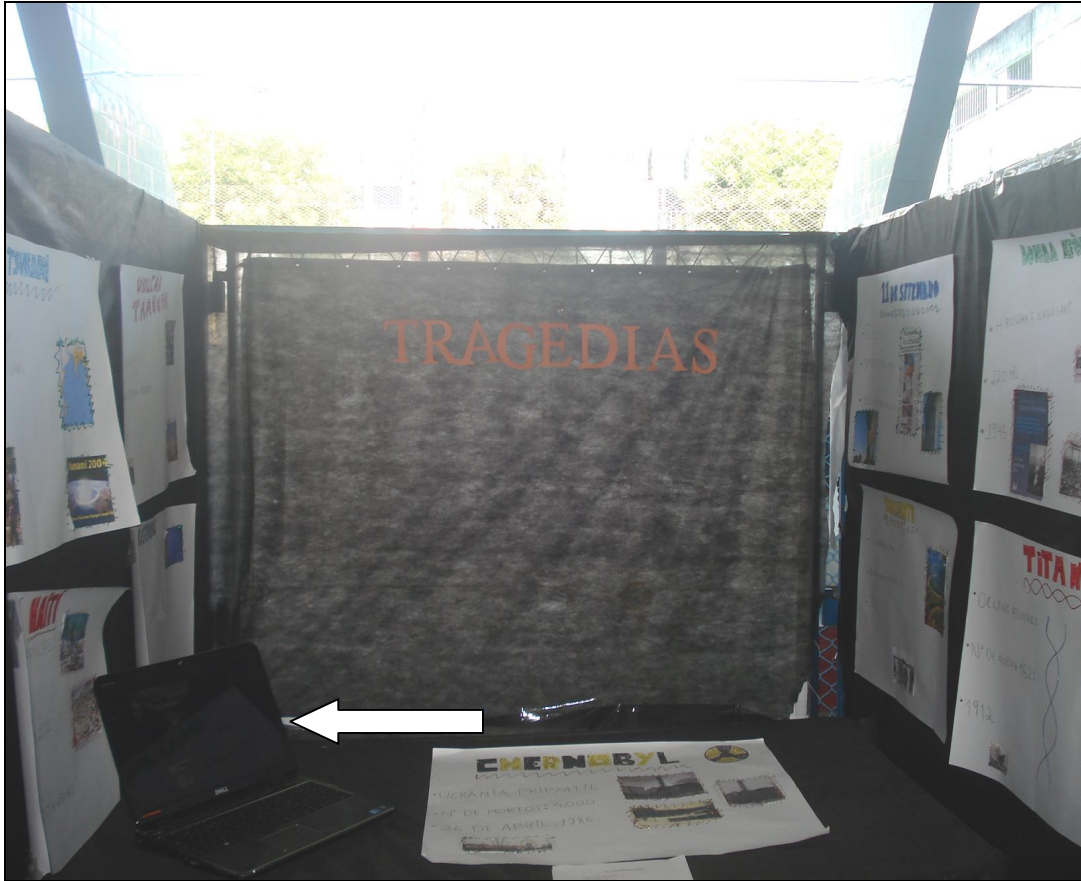


Figura 12/ MD10: Lado esquerdo do mural

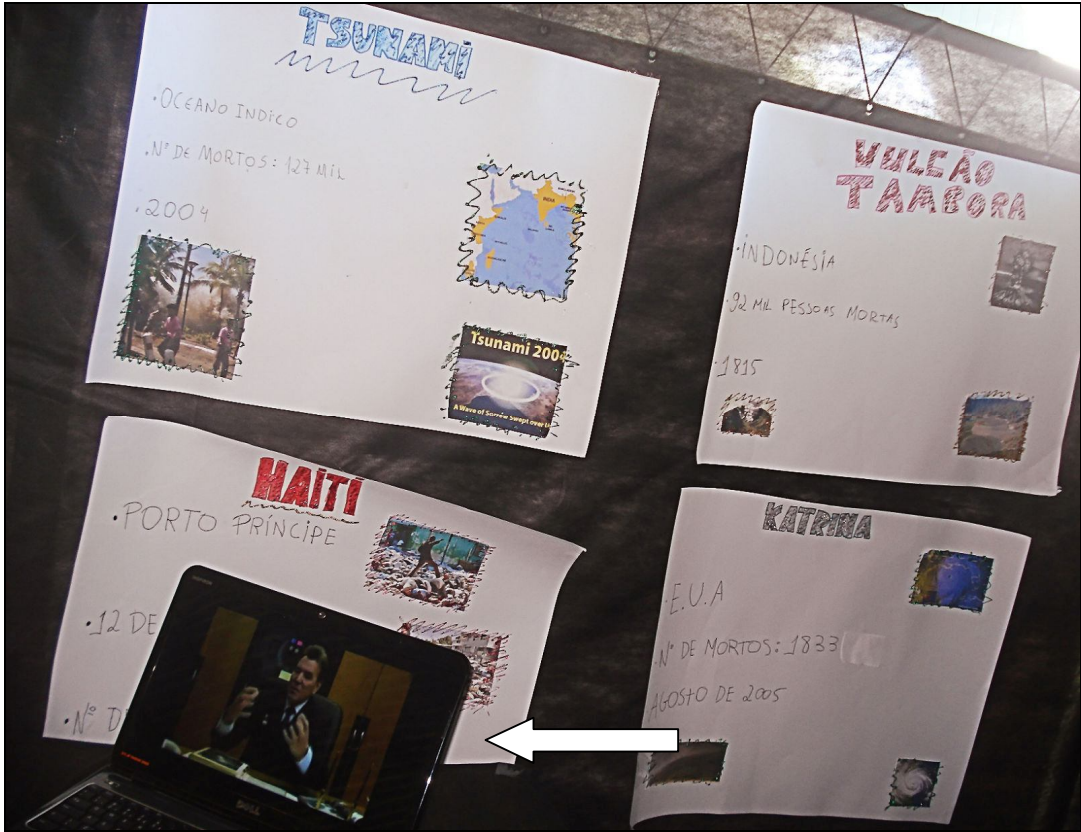
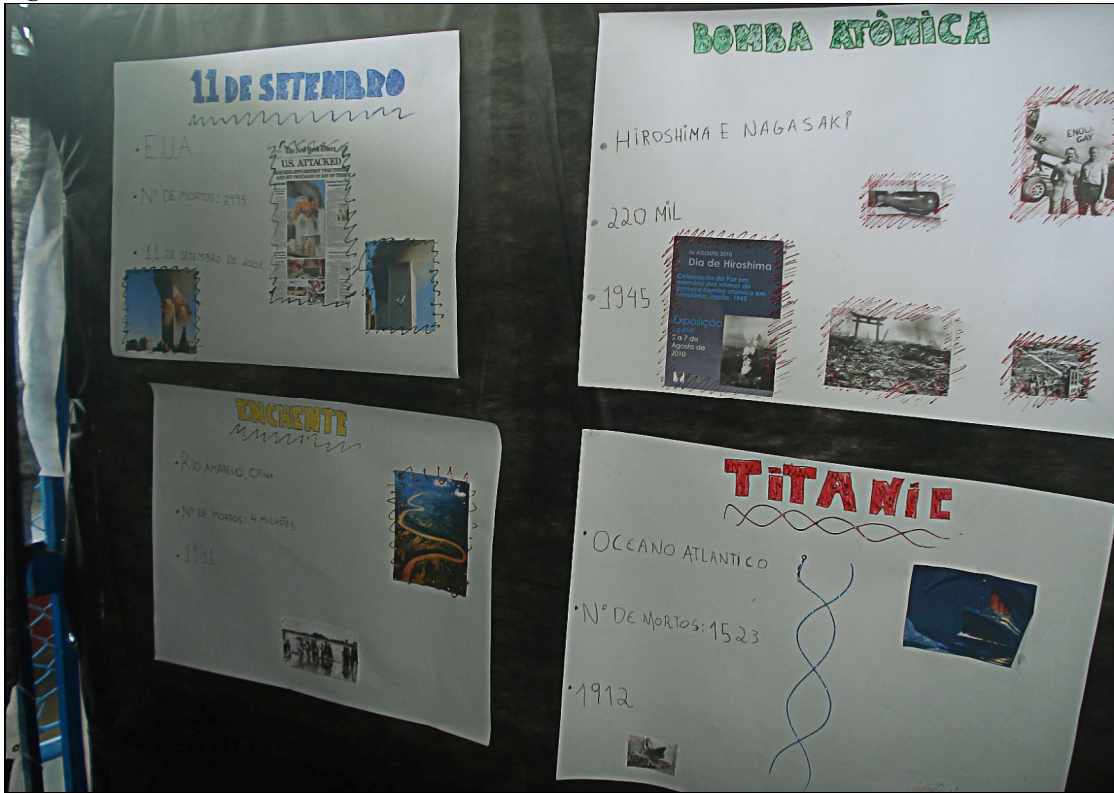


Figura 12/ MD10: Lado direito do mural



MD10 foi produzido por alunos do nono ano do ensino fundamental II em uma escola da Região Metropolitana do Recife para a disciplina de História. A elaboração de MD10 teve como tópico as tragédias, e a apresentação desse mural também ocorreu em uma feira de conhecimentos organizada pela escola, sediada na quadra de esportes do estabelecimento de ensino. Como pode ser observado, o mural foi afixado em um *stand* e os estudantes contaram ainda com o auxílio de uma mesa, posicionada em frente ao mural, para compor o cenário.

O grupo era composto por quatro estudantes, sendo três garotas e um garoto, com idades entre 14 e 15 anos. De acordo com o planejamento didático que respaldou a elaboração do mural e da apresentação, o objetivo ou propósito era socializar uma pesquisa desenvolvida pelos alunos sobre as últimas grandes tragédias que se abateram sobre o mundo. O trabalho contou com algumas etapas, como: consulta bibliográfica, seleção e organização das informações e dos materiais para a produção dos murais e a organização das falas.

Em relação à apresentação oral, havia algumas recomendações como: uso de uma variedade linguística mais próxima à padrão, divisão do tempo de apresentação de modo igualitário entre os alunos, marcação da sequência das falas. Além dessas recomendações, o grupo também deveria se organizar de modo que a exposição fosse estruturada da seguinte maneira: abertura, desenvolvimento do tema e considerações finais.

Há uma observação pertinente que precisa ser feita os estudantes não utilizaram apenas elementos verbais orais em suas apresentações, elementos verbais escritos, paralinguísticos e elementos não-verbais também foram bastante utilizados, como a parte escrita e as imagens- fotografias, pinturas e desenhos presentes no mural didático, às quais os estudantes fizeram menção, além dos gestos, olhares, posturas corporais adotados pelos educandos em suas apresentações, que contribuíram para a atribuição de sentido por parte dos destinatários.

Em resumo, as apresentações de MD09 e de MD10 possuem todos os elementos constitutivos de um evento comunicativo. Primeiro, as duas apresentações possuíam um objetivo comunicativo claro, socializar uma pesquisa que havia sido feita pelos alunos. Segundo, o contexto de produção era a feira de conhecimentos. Terceiro, todos os integrantes do grupo seguiram o mesmo tópico geral (o da miscigenação racial e o das grandes tragédias), elaborando os murais e as falas a partir desses tópicos. Quarto, os dois grupos seguiram regras de interação semelhantes, seja em relação à existência de uma sequência de apresentação ou de divisão dos conteúdos e das falas entre os integrantes do grupo. Em relação à variedade linguística, os grupos também adotaram uma variedade mais próxima da norma padrão.

A partir das análises de MD09 e MD10, e das observações feitas em torno dos planejamentos didáticos que resultaram na elaboração dos eventos comunicativos de apresentação desses murais, concluímos que o papel de MD09 e MD10 em tais eventos foi o de guiar o olhar do observador do mural, servir de base para a apresentação oral dos educandos, além de funcionar como uma forma de materialização da apresentação oral, obtida pela união de elementos verbais, como título, subtítulo, legendas, blocos textuais com os não verbais- como desenhos, fotos, pinturas, etc. Ou seja, os murais se constituíram como os canais visuais das apresentações orais.

No final da apresentação de MD10, os alunos veicularam um vídeo, constituído por um curto documentário sobre o tema abordado, através de um *laptop*. A utilização desse *laptop* é reflexo da incorporação das novas mídias tecnológicas no processo de apresentação dos murais. Em princípio, pensávamos que o *laptop* era um elemento decorativo, pois os alunos recorreram a esse recurso somente no final das exposições orais. Através do documentário veiculado, algumas esclarecimentos a respeito das tragédias foram tecidos.

Observamos a presença de argumentos verbais e visuais no documentário veiculado. Os argumentos verbais contavam com dados e números de agências de pesquisa sobre os eventos das tragédias. Já os argumentos visuais eram compostos, principalmente, por imagens que refletiam as consequências das tragédias, ou seja, imagens da destruição: barreiras caindo, soterrando moradias e pessoas; casas sendo destruídas pela força das águas ou do vento; pessoas sendo arrastadas pelas águas e bombas atômicas sendo deflagradas.

Constatamos, então, que o vídeo veiculado através do *laptop* não era um elemento acessório, mas uma espécie de prolongamento da apresentação do mural didático, ou melhor, das argumentações presentes na apresentação e no mural, pois serviu para complementar e corroborar as informações que estavam sendo vinculadas através do mural e das apresentações orais.

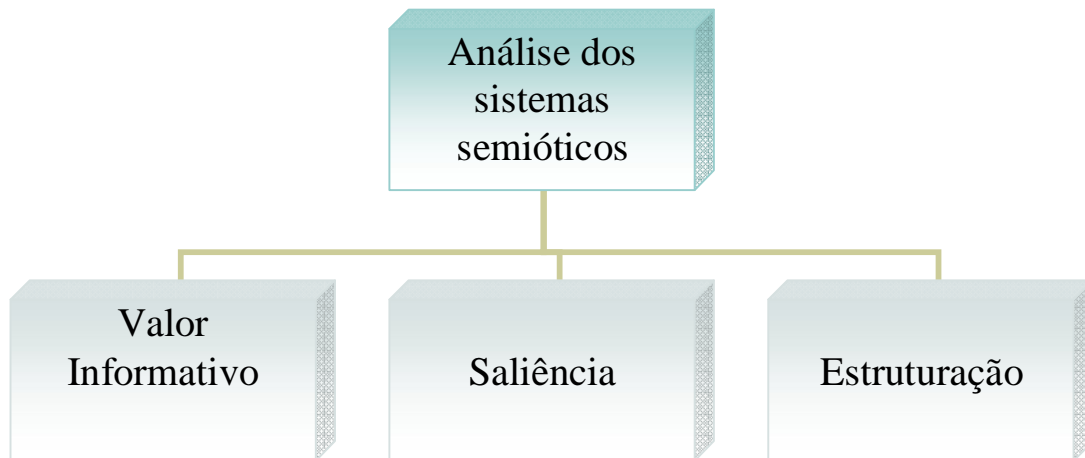
Encerramos as análises em torno das caracterizações dos murais didáticos e, a partir de agora, passaremos às análises multimodais dos murais.

3.2 Análise da composição multimodal dos murais didáticos

Analizamos como os sistemas semióticos estão presentes na composição dos murais didáticos, a partir das três estruturas da Função Composicional: *valor informativo*, *saliência* e *estruturação*, e das disposições gráficas presentes nos murais didáticos, observando se há

relação entre essas disposições gráficas e áreas de conhecimento. Para efeito de topicalização e análise, levamos em conta os recursos escritos e os pictóricos. No diagrama a seguir, podemos observar as categorias de análise:

Gráfico 2: Categorias de análise



3.2.1. Valor informativo

Neste subtópico, investigamos como os sistemas semióticos estão presentes na construção dos murais didáticos, a partir de uma das estruturas da Função Composicional, o *valor informativo*.

Em relação ao valor informativo, que investiga o posicionamento das informações verbais e não verbais na superfície dos murais didáticos, as chamadas “zonas de imagens”, observamos que em alguns representantes do corpus as informações foram distribuídas ao longo dos murais, sem obedecer a uma organização mais sistematizada e sem a prevalência de uma informação sobre as demais. Como pode ser observado no mural a seguir:

Figura13/ MD11: Mural didático composto por diversos poemas

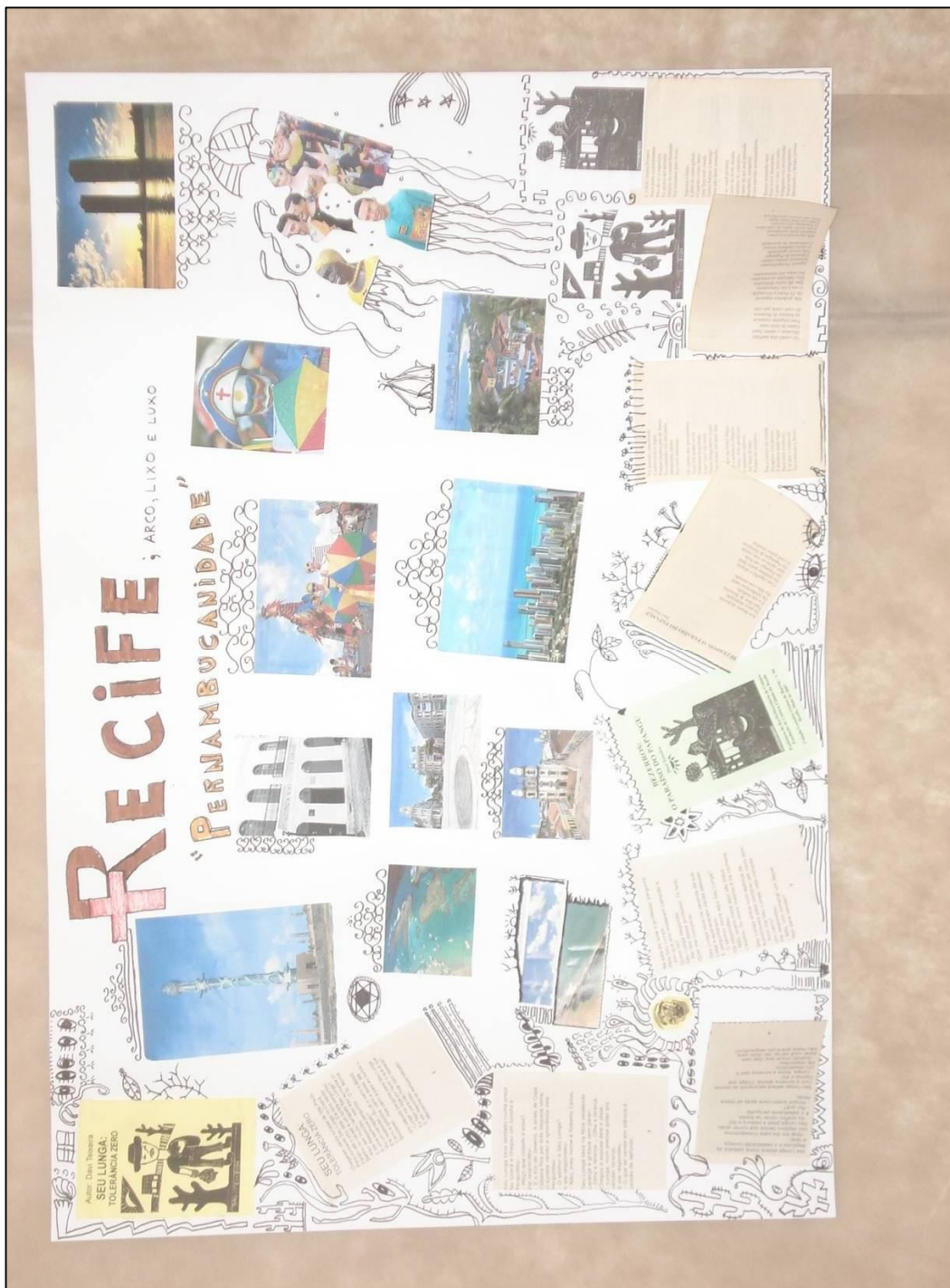


O mural sob análise se constitui como uma espécie de coletânea dos poemas produzidos por alunos do ensino fundamental II sobre os assuntos que fazem parte do cotidiano deles. Pela observação dos poemas, percebe-se que os estudantes tiveram a opção de escolher a temática a ser abordada, assim como a formatação aplicada ao texto, já que há uma grande diversidade no que concerne ao tema, à forma e à estruturação apresentados pelos poemas.

Atentamos que esse mural não contém um título e se encontra exposto na quadra do colégio. Os poemas possuem os mais diversos temas, como família, amizade, realidade, etc., e estão dispostos ao longo do mural. Observamos que não há uma relação centro-margem, ideal-real ou dado-novo, de modo que não existe uma prevalência de um poema ou de um tema sobre os outros no mural e nem uma sequência de leitura a ser seguida, como da esquerda para direita, ou de cima para baixo que se relaciona com o teor das informações dado-novo e ideal-real, respectivamente.

Como se trata de uma coletânea, a distribuição dos poemas ao longo do mural sem a prevalência de um texto sobre outro e sem as idéias de dado-novo ou ideal-real se mostrou apropriada, pois, assim, em MD11 todos os poemas passaram a ter o mesmo valor, a mesma importância. Dessa forma, em MD11, o leitor acaba se tornando mais livre para escolher a sua rota de leitura. Ele pode optar em ler os textos da esquerda para a direita, ou vice-versa, assim como de baixo para cima, de cima para baixo, ou pela temática, enfim, esse tipo de composição permite que o leitor trace seus próprios caminhos de leitura. A seguir, podemos observar um mural sobre a cidade do Recife:

Figura14/ MD12: Mural sobre a cidade do Recife



MD12 foi produzido por alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola da Região Metropolitana do Recife para a disciplina de Geografia. MD12 tem como tópico a pernambucanidade da cidade do Recife. Na constituição do mural estão presentes várias imagens, como fotos (que lembram os cartões-postais da cidade do Recife), desenhos e xilogravuras acerca de pontos turísticos, festas e movimentos culturais da capital pernambucana, como também textos, dentre eles, poemas, crônicas e literatura de cordel sobre

a cidade do Recife e sua cultura popular. Analisando MD12, percebemos que tanto as fotos e xilogravuras como os textos escritos não estão dispostos ao longo do mural de forma aleatória. Se traçarmos uma linha imaginária que separe essas fotos e xilogravuras do texto verbal, notaremos que aquelas estão agrupadas na região mais central e os textos verbais nas margens do mural. O que nos remete à rota de leitura centro-margem, ou seja, as fotos e xilogravuras se constituem como a principal argumentação do mural, a que contém as informações mais importantes, mais destacadas e os textos verbais funcionam como um recurso adicional na construção da retórica do texto.

Em relação aos textos verbais que margeiam o mural, observamos que eles se encontram entrelaçados uns aos outros através de desenhos que se assemelham a xilogravuras, é como se esses desenhos funcionassem como um fio que une todos os textos verbais. Observamos também que tais desenhos se encontram, em menor quantidade, associados às fotos e às xilogravuras (como a de Seu Lunga). A presença dos desenhos associados tanto às fotos e às xilogravuras como aos textos verbais indica que esses elementos estão em relação na constituição da pernambucanidade.

Observamos também a presença de um título destacado na parte superior do mural. Este título se encontra centralizado e está imbricado com as fotos que constituem o mural. Como o título se encontra envolto por várias imagens, não pudemos deixar de notar a presença de uma figura em sua construção, que pode até passar despercebida para um leitor mais apressado.

O título do mural é tipograficamente marcado pela variação no tamanho das fontes e pela utilização de cor na formatação, além do uso de outros recursos como as aspas e a caixa alta. Passando da disposição gráfica para as demais particularidades multimodais do título, constatamos a presença de uma imagem na composição- uma cruz que se encontra sobreposta à letra “R”, numa tonalidade mais clara do que a utilizada no restante do título. A cruz, assim como as imagens de igrejas presentes no mural, representa a informação já conhecida a respeito da cidade, isto é, que ela é repleta de igrejas e monumentos históricos que fazem parte da constituição da pernambucanidade. Observamos também que ao lado da palavra Recife, no título, está escrito: arco, lixo e luxo, ou seja, além dos monumentos históricos, o arco- ou a arquitetura, assim como o lixo- os problemas sociais, a pobreza e o luxo- as riquezas naturais, culturais e econômicas também são constituintes da pernambucanidade, palavra que é ressaltada pelo uso das aspas.

A seguir, podemos observar a presença de informações nas partes do ideal e do real, na disposição gráfica dos elementos constitutivos de MD13:

Figura15/ MD13: Mural sobre a prática de atividades físicas



MD13 foi elaborado por estudantes do sexto ano do ensino fundamental II para as disciplinas de Ciências e Educação Física. MD13 tem como tópico uma pirâmide de atividades físicas. Esse mural está claramente dividido em duas partes: superior e inferior. Notamos que a parte superior é constituída por um *banner* sobreposto ao mural, e que a

divisão entre essas duas partes é delimitada por um cano presente na extremidade inferior do *banner*. Por outro lado, mesmo havendo uma divisão entre essas partes, o conteúdo presente no *banner* está intrinsecamente relacionado com o do restante do mural, constituindo um todo comum, ou seja, um mural didático.

Na parte superior de MD13, a do ideal, estão presentes o título e o desenho de uma pirâmide com sugestões de atividades físicas que as pessoas podem praticar, assim como a frequência recomendada para cada atividade. Essa parte indica a informação ideal, ou seja, para ter uma vida saudável, as pessoas deveriam seguir as recomendações de prática de atividades físicas presentes na pirâmide.

Atentamos que os produtores da pirâmide construíram sua argumentação utilizando o recurso da escrita atrelado a imagens de infantes para indicar quais as atividades físicas mais recomendadas e suas respectivas frequências: as imagens presentes na base da pirâmide descrevem quais são as atividades que devem ser praticadas em maior quantidade, e as imagens que estão mais próximas do topo sinalizam quais as atividades que devem ser desenvolvidas com uma frequência menor.

Observamos também que o título se encontra no lado direito de MD13, ou seja, a informação contida nele é uma novidade. O conteúdo presente no título se configura como uma novidade, pois não é senso comum a existência de uma pirâmide de atividades físicas, diferentemente do que ocorre com as pirâmides das faixas etárias ou com a pirâmide da alimentação. A proposta dessa pirâmide é o ponto alto do trabalho.

Na parte inferior do mural encontramos um texto que aborda a temática dos anos dourados e argumenta que as pessoas idosas não devem ficar paradas esperando o tempo passar, têm que ir à luta e mudar de atitude, o que inclui a prática de atividades físicas. Além desse texto, há fotos da visita de alunos a um asilo para divulgar a importância de se trabalhar a parte física e propor a realização de exercícios baseados na pirâmide de atividades físicas, ou seja, essa é a informação real.

A seguir, analisamos as zonas de imagem em MD04:

Figura16/ MD04: Mural sobre o relevo de Olinda



Figura 16/ MD04:- Excertos do mural para destacar os problemas do relevo e as possíveis soluções



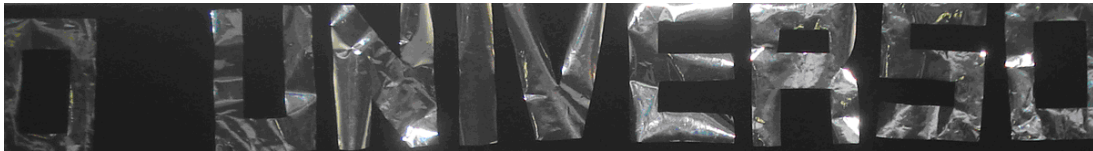
MD04 foi elaborado por estudantes do oitavo ano do ensino fundamental II para a disciplina de Geografia. MD04 tem como tema/ título o Relevo de Olinda: ocupações e muros de arrimo. MD04 foge à predominância apresentada pelos murais que compõem o corpus da pesquisa, porque suas informações não estão distribuídas ao longo do mural. Houve uma disposição das informações de maneira mais sistematizada e ordenada, isto é, à esquerda do mural os alunos posicionaram os problemas apresentados pelo relevo de Olinda, ou seja, a informação dada, velha conhecida da população que tem que lidar corriqueiramente com problemas decorrentes de deslizamentos de terra, assoreamento de rios e canais, alagamentos, dentre outros; e à direita os estudantes posicionaram as soluções possíveis para esses problemas, ou seja, a informação nova, como a construção de muros de arrimo, a colocação de lonas plásticas e o desassoreamento de rios e canais. Essa ordenação espacial realizada pelos alunos segue a lógica da relação problema-solução, ou seja, para que haja solução, é necessário que antes tenha surgido problemas a serem solucionados.

Há outra relação espacial presente em MD04, a de ideal-real, que pode ser observada pela divisão do mural em duas partes, superior e inferior. Na parte superior de MD04, a do ideal, observamos que há uma prevalência do título. Este, por se encontrar na posição do ideal antecipa o real, isto é, o texto vinculado na parte de baixo. Desse modo, o ideal é que o mural discuta a respeito do relevo de Olinda, particularmente as questões relacionadas às ocupações e muros de arrimo. Já o real, representado pela parte inferior de MD04, cumpriu a promessa do ideal, pois discutiu as questões do relevo de Olinda através da abordagem dos problemas desse relevo e das possíveis soluções para tais problemas. É importante observar que nem sempre o que está vinculado no ideal se confirma no texto do real.

Por fim, um último aspecto nos chamou a atenção em MD04, a composição do título, no tocante ao tamanho das letras e à tipografia utilizada. A tipografia é relacionada aos atributos visuais da linguagem escrita e deve ser vista como matéria expressiva. Dessa forma, o título de MD04 é formado por letras grandes e espessas, na cor verde e com um plano de fundo preto. A composição do título, principalmente no que se refere ao tamanho das letras, sugere que a temática abordada merece bastante atenção e visibilidade. A cor verde escolhida para a elaboração desse título também expressa um significado- esperança, ou seja, a esperança de que as discussões acerca desse tópico tenham resultado positivo, pois, a situação em torno do relevo de Olinda não deve ser das melhores, já que o plano de fundo utilizado na construção do mural é preto, que indica a existência de uma possível obscuridade em torno da temática abordada.

No decorrer das investigações, outros títulos que também estavam posicionados na parte superior dos murais didáticos, então, tecnicamente também se encontravam na posição do ideal nos chamaram atenção, no que concerne ao tamanho da letra e à tipografia escolhida. Dessa forma, com base em Fernandes (2006), abriremos um espaço para a análise de seis exemplares de títulos que são representativos do corpus. Como podemos observar a seguir:

Figura 17/ MD 14: Título do mural



A figura 17 é formada por letras espessas na cor prata, situadas em um plano de fundo preto. Tais letras são símbolo de força, poder, energia. A espessura da letra trouxe visibilidade para o que estava escrito, como também foi apropriada para a abordagem da temática do universo, já que este é constituído por energias, forças gravitacionais, etc. A cor da letra também tem seu significado, já que o universo é composto por planetas e constelações, que ao serem observados, principalmente a olho nu, apresentam-se como pontos brilhantes na cor prata. Além disso, o plano de fundo negro que compõe o título também tem sua significação, simboliza a imensidão do universo, território, até então, obscuro para a humanidade.

Figura 18/ MD 06: Título do mural



A figura 18 traz o título sobre a literatura de cordel. Este título é constituído por letras espessas do tipo sans serifa (originária da revolução industrial) com algumas modificações. Estas modificações estão relacionadas tanto às ondulações nas letras, como à presença de estrelas coloridas afixadas às letras.

As letras espessas que constituem a figura 18 já são um indicativo de que a temática está relacionada a elementos de força, energia- como os contos dos homens corajosos que lutam contra inimigos reais ou personagens do imaginário popular, os “causos” dos sertanejos

que têm que superar as adversidades da seca, dentre outros, que são temas dos cordéis. Já as ondulações e as estrelas coloridas presentes nas letras, podem ser uma estratégia visual para excitar e atrair a atenção do observador, de tornar o significado mais dinâmico, além de atribuir uma característica mais rústica ao conteúdo, visto que é um tipo de literatura fruto da cultura popular.

Figura 19/MD 15: Título do mural



A figura 19 é um título que aborda a temática mãe. Este título está escrito com letra sans serifa, que expressa atualidade. A letra “M” grafada em cursiva maiúscula é um símbolo de dinamismo, logo, a mãe que é tema do mural didático sob análise deve ser uma pessoa dinâmica, até porque o próprio título já deixa isso subentendido, quando a classifica como Multi; e antenada, atual, ou seja, uma mãe moderna.

Figura 20/ MD 16: Título do mural



A figura 20 traz a palavra *Humanidade* escrita em letras góticas, que foram os tipos usados na Bíblia de Gutenberg. É um tipo de letra que não facilita a leitura por ser rebuscada e pontiaguda. Além disso, é bastante utilizada como capitular. A escolha por esse tipo de letra não foi adequada para ser o título do mural didático sob análise, já que esta é uma letra de difícil visualização, principalmente à distância, e pelo fato de esse tipo de letra ser associado às épocas antigas, o que pode provocar uma quebra de expectativas por parte da audiência, já que o tema do mural é a humanidade contemporânea.

Figura 21/ MD17: Título do mural



A figura 21 é constituída pelo tipo de letra display, que é desenhada como uma espécie de falsa serifa (ou seja, não conseguimos classificá-la como serifa, sem serifa ou mesmo moderna), além de ser espessa. A figura 21 está bastante destacada, e por ser constituída por letras espessas simboliza força, poder e energia. O tipo de letra está apropriado para a abordagem do assunto do mural, já que se trata de consumismo, que requer dos consumidores poder de compra e energia para gastar as suas posses. O cifrão que foi utilizado no lugar das duas letras “s” também não está lá por acaso, simboliza os bens e as posses que a pessoa precisa disponibilizar para que o consumismo ocorra.

Figura 22/ MD18: Título do mural



A figura 22 possui uma tipografia sinuosa, que não se enquadra nos padrões tipográficos que temos disponível. O tema abordado pelo mural é o psicodelismo, tal tema pode justificar a opção por esse tipo de letra, já que o estado psicodélico é ocasionado pela ingestão de alucinógenos, que provoca nas pessoas alucinações, além de percepções distorcidas. Estes fatores podem levar o indivíduo a enxergar as letras retorcidas, sinuosas, como as que compõem o título do mural, além disso, o plano de fundo no qual o título se encontra (laranja com nuances furta-cor) também pode ser indício de perturbações na percepção das cores, pois a ingestão de alucinógenos também provoca esse efeito.

Os títulos normalmente se encontram no lado superior do mural didático, ou seja, na parte do ideal e são planejados para informar e informar rapidamente o conteúdo dos murais, para atrair a atenção do público-alvo para os assuntos discutidos no interior do corpo textual, além de serem decisivos na opção do leitor de ler ou não o mural. Dessa forma, os títulos podem funcionar como uma pista para o conteúdo que será desenvolvido ao longo do mural, antecipando-o, contudo, é importante lembrar que nem sempre o que está vinculado na parte do ideal se confirma no texto do real.

No subtópico a seguir nos dedicaremos à análise de outra estrutura da Função Composicional, a saliência.

3.2.2 Saliência

Neste subtópico, analisamos como os sistemas semióticos estão presentes na composição dos murais didáticos, a partir de uma das estruturas da Função Composicional, a *saliência*. A saliência corresponde à capacidade dos recursos visuais de atrair a atenção do leitor em níveis variados, por meio da composição da informação. Observamos que alguns fatores desencadearam um maior ou menor nível de saliência nas composições dos murais, dentre eles: o uso das cores, a forma de materialização dos murais e a vividez.

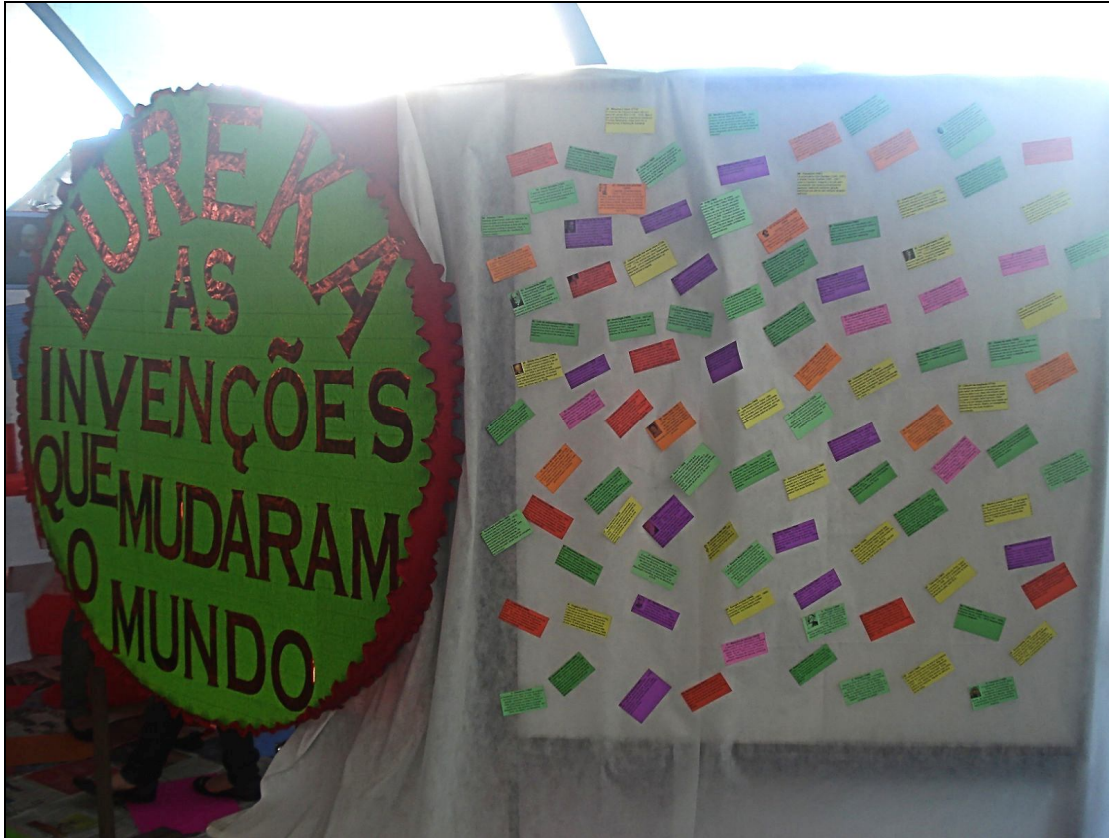
3.2.2.1 Usos das cores

Em nossas análises percebemos a presença de cores variadas no corpus da pesquisa, seja na composição das tipografias, das imagens ou dos planos de fundo. As cores, em geral, constituem-se como elementos de elevada saliência, como podemos observar nos murais a seguir:

Figura 23/ MD19: Mural didático com *layout* colorido



Figura 24/ MD03: Mural didático multicolorido



MD19 foi elaborado por alunos do oitavo do ensino fundamental II para a disciplina de Informática e MD03 foi elaborado por estudantes do sétimo ano do ensino fundamental II para a disciplina de História. Em relação ao plano de fundo de MD19, observamos a presença da cor de “rosa choque”. Não é comum a utilização dessa cor na composição de planos de fundo de murais didáticos, pois, dos 189 murais que dispúnhamos inicialmente para a constituição do corpus, MD19 foi o único que apresentou o plano de fundo nessa cor. Dessa forma, a cor de “rosa choque” por ser uma cor saturada e pouco comum na constituição de planos de fundo de murais didáticos serviu, principalmente, para atrair e guiar o olhar do leitor, constituindo-se, assim, como um elemento de saliência. Atentamos para esse fato, pois MD19 foi colhido em uma feira de conhecimentos, e como há uma grande quantidade de murais sendo expostos nessa ocasião, a cor do plano de fundo funcionou como um recurso complementar para diferenciar as unidades dos murais e destacar explicações.

Em MD19 as cores dos cartazes que compõem o mural também nos chamaram atenção. Notamos a presença das cores azul, verde, rosa e vermelho que também não são comuns na constituição de cartazes afixados aos murais, pois, em geral, os cartazes utilizados

são da cor branca. Sendo assim, esses cartazes coloridos somados ao plano de fundo cor de “rosa choque” também funcionam como uma estratégia de saliência.

MD03 é composto por um plano de fundo branco, mais neutro, no qual estão afixados pedaços de papel coloridos e o título. O plano de fundo branco serviu para salientar os pedaços de papel coloridos, estes continham as informações sobre as principais invenções que mudaram o mundo. E as diferentes cores dos pedaços de papel permitiram que o leitor diferenciasse as informações contidas em cada papel, já que todos os pedaços possuíam tamanhos e formatos semelhantes.

As cores do título de MD03 se constituem como elementos de elevada saliência, pois há um contraste entre uma cor saturada - o vermelho e uma suave - o verde. Esse contraste serviu para destacar o enunciado e atrair o olhar do leitor. Há outro fator de saliência nesse título, a palavra *eureka* está escrita em forma de semicírculo, o que a diferencia das demais palavras que compõem o título.

Além de MD19 E MD03, há outro mural que nos chamou atenção, o qual podemos observar abaixo:

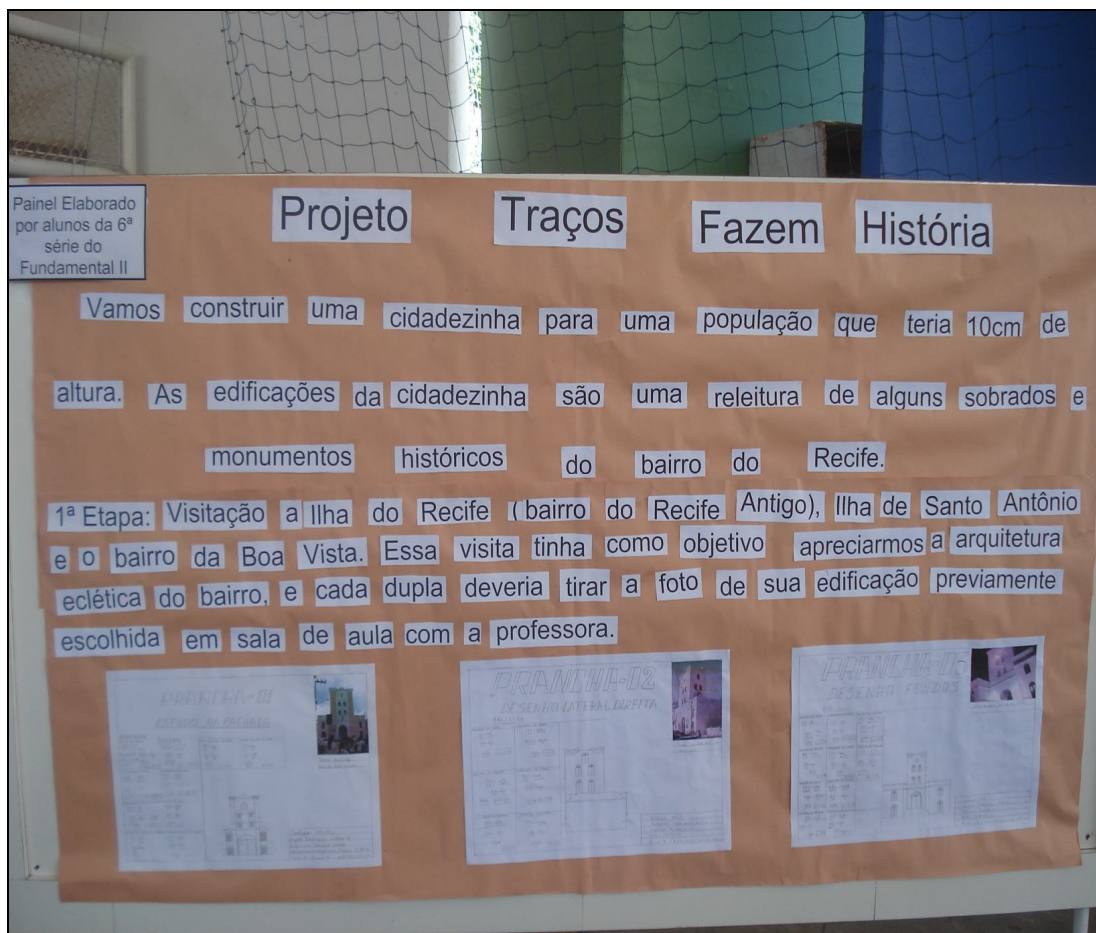
Figura 25/ MD18: Mural didático com plano de fundo psicodélico



MD18 foi elaborado por alunos do nono ano do ensino fundamental II para a disciplina de História. MD18 apresenta o título na cor preta, este se salienta no contraste com o plano de fundo de cor laranja e furta-cor. Essa mistura de cores saturadas também se constitui como um elemento de elevada saliência, pois atrai a atenção do leitor e fornece visibilidade para o conteúdo abordado.

O plano de fundo de MD18 estava relacionado à temática do psicodelismo, ou seja, a mistura das cores laranja e furta-cor pode ser uma menção aos efeitos psicodélicos decorrentes do uso de alucinógenos, como alucinações, visões caleidoscópicas, distorcidas e multicoloridas. Por outro lado, em nossas análises também constatamos a presença de cores que se constituem como elementos de baixa saliência, como as cores frias ou tons terra e opacos, como se observa no mural abaixo:

Figura 26/ MD20: Mural didático constituído por cores opacas



MD20 foi elaborado por estudantes do sexto ano do ensino fundamental II para a disciplina de História. MD20 é constituído por um plano de fundo de cor terra, por imagens, como fotos e desenhos, com cores frias e opacas e por letras de cor preta. Essa união de cores, em geral, não é muito atrativa ao olhar do leitor, ou seja, não salienta os elementos presentes no corpo textual.

As cores presentes nas imagens dos murais didáticos do nosso corpus possuem diferentes níveis de saliência. De modo geral, analisando o nosso corpus, constatamos que as imagens que estavam associadas à natureza, e à tecnologia se apresentaram com cores mais diversificadas e vibrantes, isto é, possuíam um nível mais elevado de saliência. Já as imagens associadas às religiões e aos conflitos ou aos problemas sociais se apresentavam em tons mais sóbrios, como preto, branco e os tons terra e cinzentos, ou seja, possuíam um nível mais baixo de saliência.

3.2.2.2 Materializações dos murais

Ao analisarmos os quarenta murais, percebemos que eles eram materializados através da imagem e da escrita. Em geral, esses recursos semióticos possuíam diferentes níveis de saliência e eram utilizados para propósitos distintos, ou seja, cada um era usado para cumprir melhor uma determinada finalidade. Dessa forma, percebemos que existe uma especialização funcional e que as distintas *affordances* representacionais e comunicacionais dos modos se constituíam como um dos principais fatores responsáveis por essa especialização.

Observamos que há duas consequências para a especialização funcional: uma é que cada modo carrega apenas uma parte da informação, e a outra é que cada um dos dois modos será utilizado para incumbências específicas. Ou seja, analisando o nosso corpus percebemos que a escrita era melhor para representar eventos em sequência, ações, conceitos, etc., governados pela lógica do tempo, como também se constituía como um modo de baixa saliência. Já as imagens eram melhores para representar as relações entre os elementos no espaço e se constituíam como um modo de elevada saliência, como podemos observar nos murais a seguir:

Figura 27/ MD14: Mural materializado pela lógica do tempo



MD14 foi elaborado por alunos do oitavo ano do ensino fundamental II para a disciplina de História. A partir da análise de MD14, percebemos que o objetivo comunicativo dos produtores desse mural é pedagógico/educativo, ou seja, eles querem didatizar e sistematizar a história da Astronomia. Na consecução desse objetivo, foi traçada uma linha do tempo que constitui um histórico a respeito da evolução da Astronomia. Como esse mural didático foi elaborado para retratar eventos em sequência, os seus produtores optaram pelo predomínio do modo escrita. Dessa forma, MD14 se tornou mais analítico e menos atrativo ao olhar do leitor, ou seja, menos saliente. A seguir, podemos observar um mural materializado pela lógica do espaço:

Figura 28/MD 21: Mural materializado pela lógica do espaço



MD21 foi elaborado por estudantes do primeiro ano do ensino médio para a disciplina de História. MD21 é governado pela lógica do espaço, pois é constituído por imagens que representam a relação entre os diferentes elementos, ou seja, entre os diferentes tipos de fotografias. Notamos também que existe um contraste de cores entre esses diferentes tipos de fotografias. Dessa forma, como a materialização de MD21 foi guiada pela lógica do espaço-imagem e perpassada por um contraste de cores, esse mural se tornou menos analítico e mais visual, ou seja, mais saliente- já que ele é mais atrativo ao olhar.

3.2.2.3 Vividez

Nas análises do corpus, observamos que o fenômeno da vividez (NISBETT e ROSS, 1991, apud HILL, 2008, p. 31) influenciou no nível de saliência dos murais, já que em alguns exemplares as informações se apresentaram de forma menos vívidas, ou seja, mais imparciais e abstratas, como as caracterizadas por um relato/resumo, e em outros mais vívidas, ao

tomarem a forma de uma linguagem emocionalmente interessante e imagética, como se observa no mural a seguir:

Figura 29/ MD22: [parte 1]- Mural didático com informações vívidas



Figura 29/ MD22: [parte 2]- Mural didático com informações vívidas



MD22 foi elaborado por alunos do segundo ano do ensino médio para a disciplina de História. MD22 (parte 1) aborda a temática da segunda guerra mundial. Nesse mural didático, há duas imagens que se salientam diante do todo composicional. Primeiro podemos citar a faixa afixada que funciona como uma espécie de título do mural. Nessa faixa, podemos identificar a figura típica de Hitler, sisudo, com um ar pensativo e com o olhar na diagonal, como se ele estivesse olhando para fora do nosso plano de observação; a outra imagem que compõe esse cenário é uma representação da suástica, que era o símbolo do nazismo (este identificava os alemães na segunda guerra mundial). A imagem da suástica funciona como uma espécie de plano de fundo para o título e para a imagem de Hitler, que se encontra sobreposta à imagem da suástica.

Outro fato a se observar é que tanto o título como a imagem de Hitler se encontram em primeiro plano em relação ao restante do mural. Os objetos em primeiro plano são mais salientes do que os situados em segundo plano (perspectiva), os elementos que se sobrepõem a outros são mais salientes que os encobertos e ainda recursos culturais específicos, como a presença de uma figura humana (como a de Hitler) ou de um símbolo cultural de destaque (como a suástica) adquirem saliência frente a todos os outros recursos.

Na segunda parte de MD22, percebemos que o símbolo da suástica também está bastante saliente frente ao restante do mural, pois ele se encontra pendurado próximo ao mural didático e com um tamanho ampliado. Além disso, a suástica é colorida- possui cores vibrantes- resultante da mistura do preto da suástica com o vermelho que compõe o seu plano de fundo. Já o restante do mural tem uma coloração mais sóbria, entre o preto e o branco.

As informações contidas em MD22 (partes 1 e 2) podem ser consideradas bastante vívidas, porque as imagens presentes, como as fotos de Hitler e da suástica, representam a ideia de holocausto, terror e medo principalmente para milhões de judeus que foram perseguidos e/ou mortos pelo sistema de superioridade e segregação racial do nazismo. Essas imagens têm a capacidade de extrair respostas emocionais das pessoas com mais facilidade do que a leitura de textos, como os resumos ou relatos descritivos atrelados à segunda guerra mundial. Em experimentos, fotos demonstraram ser mais persuasivas do que textos e histórias de casos pessoais (NISBETT e ROSS, 1991, apud HILL, 2008, p. 31), mas o alcance e a efetividade dessa persuasão ainda precisam ser investigados. Dessa forma, as imagens de Hitler e da suástica oferecem a nossa mente rotas mais rápidas e fáceis para tomar decisões, do que um texto verbal (escrito), com informações mais analíticas e abstratas, a respeito desses dois símbolos do nazismo.

As imagens, em geral, são mais vívidas do que textos escritos como relatos ou informações estatísticas (HILL, 2008, p. 31). Por outro lado, no decorrer da análise do corpus, notamos que se as imagens estiverem associadas a apelos visuais como diagramas, gráficos em barra, gráficos “pizza” e outros desenhos para demonstrar relações estatísticas elas se tornam menos vívidas, mais racionais e, conseqüentemente, possuem um menor nível de saliência. Como se observa no mural abaixo:

Figura 30/ MD23: Mural com informações estatísticas



MD23 foi elaborado por alunos do nono ano para a disciplina de Geografia. As imagens em MD23 (diagramas, gráficos) apesar de serem pouco vívidas, permitiram uma economia de informação, já que resumiram um conteúdo extenso e repleto de porcentagens e estatísticas, facilitando, assim, a compreensão dos textos e conceitos apresentados. Além disso, a escolha das imagens utilizadas e do *layout* se caracterizou como uma estratégia retórica para atribuir uma cientificidade à pesquisa (KRESS, 2003), possibilitando um reforço na credibilidade das informações utilizadas, visto que os alunos estariam se baseando em dados sólidos, frutos de pesquisa na abordagem do tema.

A seguir, analisamos um mural que também contém informações pouco vívidas:

Figura 31/ MD24: Mural com informações pouco vívida



MD24 foi elaborado por estudantes do sexto ano do ensino fundamental II para as disciplinas de Ciências e Educação Física. MD24 veicula uma discussão sobre a importância da prática de atividades físicas. Esse mural, por apresentar um predomínio da linguagem verbal e por ser constituído por um relato/resumo descritivo dos benefícios proporcionados pelas atividades físicas, caracteriza-se como uma informação menos vívida e, conseqüentemente, menos saliente. As informações presentes nesse mural são menos vívidas, já que o leitor, para compreender todos os benefícios proporcionados pela atividade física, tem que recorrer às imagens mentais que as informações contidas no mural venham a suscitar,

e que apenas poderão ser visualizadas por ele. Tais imagens são baseadas nas suas experiências prévias de linguagem em relação ao fenômeno atual ou a alguma representação visual prévia desse fenômeno, ou seja, essas informações apresentam-se de forma mais analítica e abstrata.

No próximo tópico nos dedicaremos à análise de outra estrutura da Função Composicional, a estruturação.

3.2.3 Estruturação

Neste tópico, analisamos como os sistemas semióticos estão presentes na composição dos murais didáticos, a partir de uma das estruturas da Função Composicional, a *estruturação*. Esta é constituída pelo *framing* (moldura), utilizado para conectar ou desconectar partes do texto. De maneira geral, a estruturação se fez presente em nosso corpus de duas formas diferentes. A primeira forma pode ser observada no mural a seguir:

Figura 32/ MD06: Mural didático com poucas linhas de *framing*



MD06 foi elaborado por alunos do sexto ano do ensino fundamental II para a disciplina de Língua Portuguesa. MD06 é um típico representante dos murais que compõem o nosso corpus. Não há presença de espessas linhas de moldura ou de enquadramento nesse mural didático, e o *framing* é decorrente do contraste entre as cores dos blocos textuais (que no caso do mural da literatura de cordel essas cores são: amarelo, rosa, verde e branco- das literaturas de cordel; e preto- do título) e a do plano de fundo (marrom).

Observamos também que praticamente não há *framing* entre as literaturas de cor amarela que estão afixadas em sequência (as que foram elaboradas pelos alunos). Como essas literaturas se encontram praticamente sobrepostas, não conseguimos separá-las por enquadramentos. Dessa forma, esse mural didático, assim como a maior parte dos murais analisados, apresenta a identidade dos grupos de elementos que os constitui aumentada, devido à ausência de molduras.

Com a identidade do grupo aumentada, os textos produzidos pelos estudantes passaram a ser vistos como um conjunto de representantes do gênero literatura de cordel, que compartilha das mesmas características composicionais, estilísticas, dos mesmos propósitos comunicativos e, inclusive, da mesma temática: o meio ambiente, como foi possível constatar através dos títulos dos cordéis produzidos pelos alunos. A ausência de linhas de *framing* também pôde ser observada no mural a seguir:

Figura 33/ MD 25: Mural com escassas linhas de *framing*



MD25 foi elaborado por alunos do ensino médio para a disciplina de História. MD25 aborda a questão do vestuário feminino. Observamos que na construção desse mural foram afixados desenhos de modelagens de roupas femininas e que tais desenhos não estavam organizados de forma simétrica. Estes se encontravam desalinhados e sobrepostos (todos os desenhos estão conectados uns aos outros, nem que seja por uma de suas bordas), o que pode fornecer uma aparência de “modernidade” ao mural, além de aumentar a sua identidade grupal (pela ausência de linhas de *framing* ou molduras mais destacadas), ou seja, a de que todos os desenhos compartilham do mesmo universo temático, o guarda-roupa feminino.

A segunda forma pela qual a estruturação se fez presente nos murais didáticos do nosso corpus foi através de linhas de moldura ou de enquadramento (a sua espessura é um indicador da força do *framing*, pela descontinuidade da cor ou da forma, ou pelo espaço vazio, representado pelo plano de fundo, entre partes do texto envoltas por algum tipo de moldura. Dessa forma, as linhas de *framing* produzidas para demarcar os blocos textuais desconectaram os elementos desses blocos, diminuindo, assim, sua identidade grupal, como podemos observar no mural a seguir:

Figura 34/ MD26: Mural com linhas de *framing* bem demarcadas



MD26 foi elaborado por estudantes do sétimo ano para a disciplina de Ciências. MD26 possui linhas de moldura e enquadramento espessas e bem definidas, nas cores verde, amarelo, laranja e preto. Além das molduras, há outro *framing* estabelecido entre os blocos textuais, fruto da presença do plano de fundo branco. Esse plano de fundo claro destaca os espaços entre os blocos textuais envoltos pelas molduras coloridas. Dessa forma, quanto mais evidente o *framing* presente entre os blocos textuais que compõem o mural didático, mais nítido é o fato de que esses blocos constituem unidades separadas da informação, aumentando, assim, a individualidade e a diferenciação entre tais blocos textuais.

Em MD26, como há uma diferenciação entre as partes do texto e as informações presentes nos blocos textuais se apresentam de maneira desconectada, as fotos envoltas pelas molduras não se encontram diretamente relacionadas umas com as outras, estão apenas unidas sob a temática do aproveitamento total dos alimentos. Tais fotografias se constituem como exemplos das formas disponíveis para que o aproveitamento total do alimento ocorra, mas essas formas não se encontram interligadas umas às outras.

No mural a seguir, também podemos observar a presença de espessas linhas de *framing*.

Figura 35/ MD27: Mural didático com espessas linhas de *framing*



MD27 assim como MD26 foi elaborado por alunos do sexto ano para a disciplina de Ciências e também é constituído por espessas molduras coloridas (nas cores amarelo, vermelho, azul, verde, laranja, marrom e branco) que envolvem os blocos textuais, diferenciando-os uns dos outros, já que cada bloco textual se relaciona a um animal diferente. Além das espessas molduras coloridas, também observamos a presença de linhas de *framing* formadas pelo espaço entre as molduras dos blocos textuais e o plano de fundo do mural, na cor verde escuro. Dessa forma, a diferenciação entre os elementos presentes em MD27 é caracterizada pela presença tanto das molduras como das linhas de *framing*.

A presença das linhas de *framing* e das molduras diminui a identidade grupal dos elementos. Por outro lado, mesmo tendo a identidade grupal diminuída, há um fator que une os blocos textuais e as fotografias num mesmo mural: a temática em torno dos animais selvagens.

No próximo tópico, discutiremos se existe uma relação entre as disposições gráficas dos murais e as áreas de conhecimento.

3.3 Disposições gráficas e áreas de conhecimento

Neste tópico, analisamos as disposições gráficas dos murais didáticos oriundos de diferentes disciplinas escolares (História, Ciências, Matemática, dentre outras), observando se há relação entre essas disposições gráficas apresentadas pelos murais e áreas de conhecimento.

No decorrer da análise, mesmo com a diversidade apresentada pelo nosso corpus no que concerne à forma e à função dos murais didáticos, observamos que existe sim uma relação que pode ser traçada entre as disposições gráficas apresentadas pelos murais e as áreas de conhecimento às quais pertencem. O corpus da pesquisa possui representantes de três áreas: humanas, saúde e exatas. Os murais didáticos que constituem o nosso corpus e que são da área de humanas pertencem, em geral, a três disciplinas: História, Geografia e Português. O mural de História a seguir é um típico representante dos murais de humanas:

Figura 36/ MD28: [parte central]- Mural didático da área de humanas

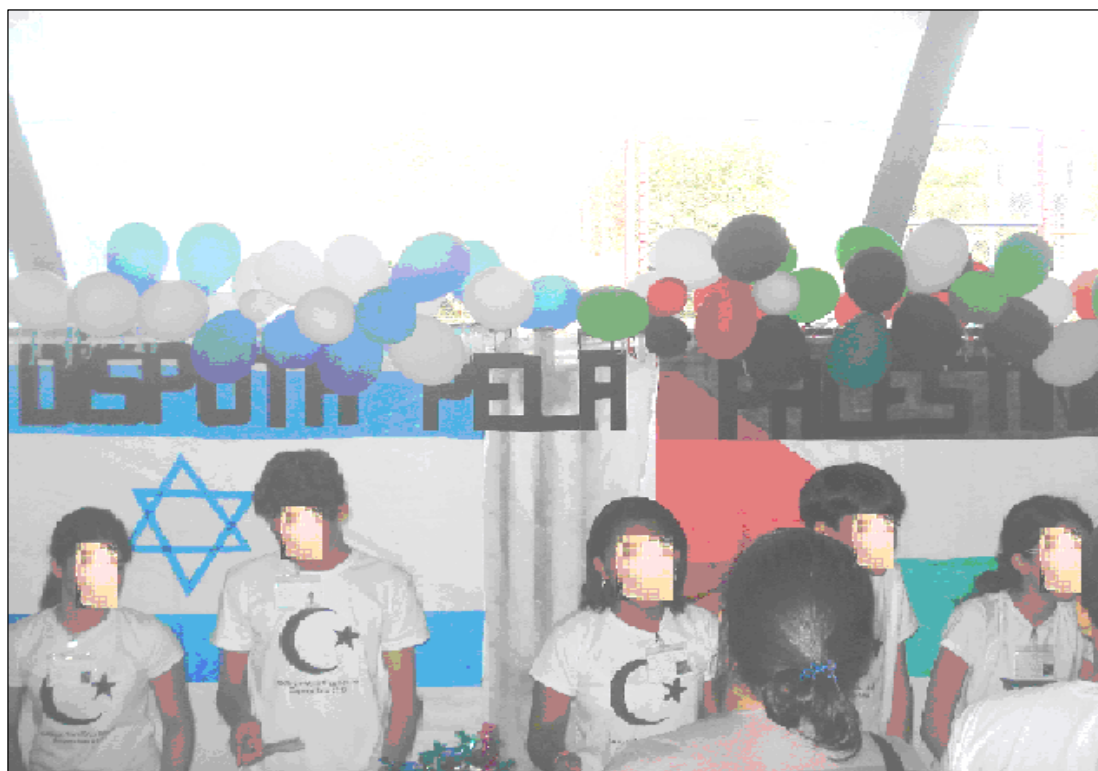


Figura 36/ MD28: [lado esquerdo]- Mural didático da área de humanas

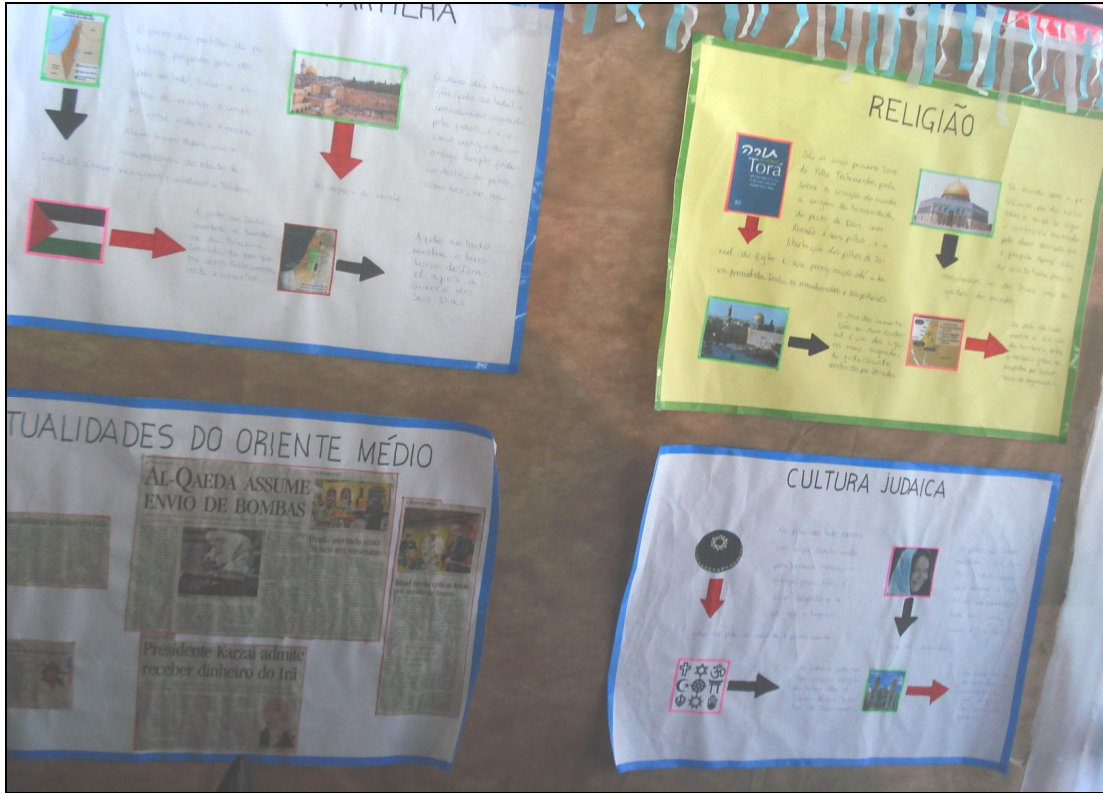


Figura 36/ MD28: [lado direito]- Mural didático da área de humanas



MD28 foi elaborado por alunos do oitavo ano do ensino fundamental II para a disciplina de História. MD28 aborda a disputa política e religiosa entre Israel e a Palestina pelo controle da cidade de Jerusalém. Há várias fotos e pinturas afixadas ao mural, como também diversos textos verbais que são associados a essas imagens (como pudemos constatar através da presença de setas que ligam as imagens aos textos escritos). As fotos e pinturas retratam os mapas, as bandeiras, os livros sagrados, os templos, os ícones e símbolos das duas religiões investigadas, já os textos escritos tecem explicações e comentários sobre cada uma das imagens retratadas.

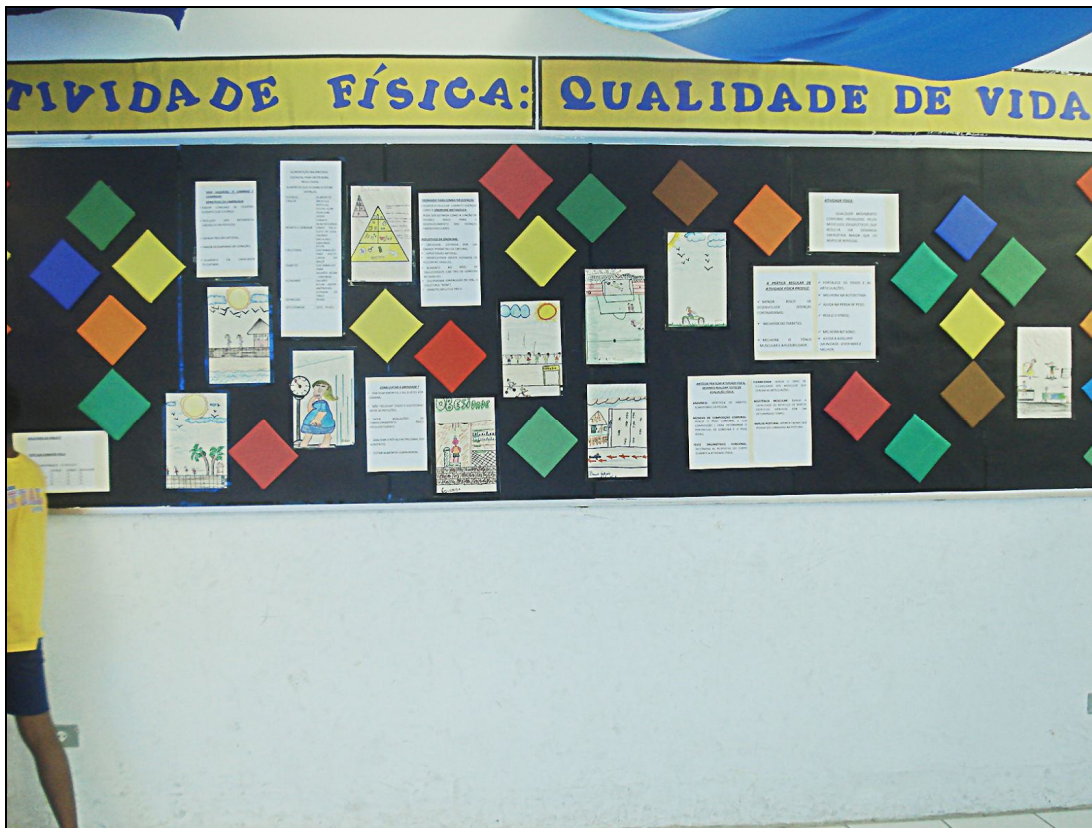
Através das imagens presentes em MD28 e dos textos verbais afixados no mural, as pessoas poderão ter acesso e conhecimento acerca dos países investigados e da disputa entre eles. Algumas informações importantes sobre as religiões, as culturas, as disposições geográficas, as organizações políticas e as motivações que culminaram no conflito armado são apresentadas. Dessa forma, as linguagens verbal e não-verbal se complementam no processo de construção de sentido por parte do leitor.

Atentamos que, assim como em MD28, os murais didáticos da área de humanas são, em geral, constituídos por um equilíbrio entre a parte verbal e a não-verbal. Nesses murais, a

linguagem não verbal (como as imagens) não funciona como mero acessório, mas como item essencial para a atribuição de sentido por parte dos leitores.

Os murais didáticos da área de saúde que constituem o nosso corpus são, geralmente, das disciplinas de Ciências e Biologia. O mural abaixo é um típico representante dos murais da área de saúde.

Figura 37/ MD29: Mural didático da área de saúde



MD29 foi elaborado por estudantes do sexto ano do ensino fundamental II para a disciplina de Ciências. MD29 tem como temática a prática de atividade física e como essa prática influencia na qualidade de vida das pessoas. Há uma complementaridade entre as imagens e as palavras presentes em MD29, pois as imagens representam algumas atividades físicas que as pessoas devem desenvolver para combater a obesidade e ter uma boa qualidade de vida. Já a parte verbal traz algumas dicas de novas atitudes que as pessoas devem adotar para serem mais saudáveis e conseqüentemente conquistarem uma melhor qualidade de vida.

Os murais didáticos da área de saúde analisados, assim como os da área de humanas, apresentam em sua constituição um equilíbrio entre as linguagens verbal e não verbal.

Já os murais didáticos de exatas que formam o corpus da nossa investigação são, em grande parte, das disciplinas de Química e de Computação. O mural a seguir é um típico representante dos murais dessa área:

Figura 38/ MD30: Mural didático da área de exatas



MD30 foi elaborado por alunos do oitavo ano para a disciplina de Química. MD30, assim como a maior parte dos murais didáticos de exatas que constituem o nosso corpus, difere dos murais das outras áreas de conhecimento, já que é formado, em grande parte, por uma diversidade de imagens. Ou seja, há o predomínio da linguagem não verbal na constituição desses murais. Tais murais seguem uma tendência atual de valorização da linguagem não-verbal, que pode estar ligada às bases teóricas das disciplinas da área de exatas, que tendem a ser mais concisas, a apresentar muitas fórmulas, gráficos, diagramas, organogramas, cálculos, ou seja, são teorias bastante visuais.

Os murais didáticos da área de exatas tentam, prioritariamente, a partir do uso das imagens que os constituem, criar conceitos e transmitir ideias através das sequências em que as imagens surgem nos murais e dos significados das estruturas que compõem a Função Composicional, como valor informativo, saliência e estruturação. Como podemos observar em MD30, que apresenta a informação dada, já conhecida do público, no lado esquerdo, que é o solo que precisa de proteção e ainda no lado esquerdo, observamos que já há indícios da novidade a ser apresentada, através do subtítulo que indica que haverá um dreno vertical de biogás e chorume. No lado direito é apresentada a informação nova, como é realizada a preparação do solo para que o dreno do chorume realmente ocorra.

Ainda sobre as zonas de posição, há outra análise de MD30 que podemos realizar. Dessa vez, traçamos uma linha divisória horizontal entre as imagens do processo de preparação do solo para o dreno do chorume e as fotos dos estudantes em uma aula de campo sobre esse mesmo processo. Como as fotos dos estudantes se encontram na parte inferior do mural, elas estão na zona do real, ou seja, do que realmente foi realizado. Já as imagens do processo de preparação do solo se encontram mais acima, logo, na zona do ideal, do que sempre deveria ocorrer para que os resíduos fossem tratados adequadamente, evitando, assim, doenças, riscos de explosões por causa do gás que pode se acumular no subsolo, etc.

Em MD30, atentamos também para a importância que é atribuída à parte imagética, através da saliência presente nas fotos e desenhos, que pode ser percebida pelo uso de cores, pelas boas dimensões das imagens (que permite a visualização delas a alguns metros de distância). Essa saliência também é ressaltada pelos *framings* coloridos que rodeiam as figuras, dando-lhes destaque.

Em resumo, ao longo das análises pudemos observar que o mural didático se apresentou como um objeto versátil em sua caracterização, ora como um gênero textual ora como um suporte, participando como um dos elementos constitutivos de um evento comunicativo. Além disso, constatamos que na produção dos murais uma série de decisões foram tomadas a respeito do *design*, ou seja, onde colocar cada elemento, de qual (is) modo(s) utilizar, de como seria a orquestração dos elementos constitutivos do mural, entre outras. Essas decisões resultaram numa diversidade de arranjos entre os vários recursos semióticos que compõem os murais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discutimos ao longo deste trabalho, na contemporaneidade somos bombardeados diariamente por uma diversidade de recursos visuais. Tais recursos estão presentes nas telas de TV, computadores, celulares, *tablets*, GPS, *outdoors*, murais e em outros tipos de apresentações visuais. Dessa forma, os textos, além da linguagem verbal, necessitam cada vez mais de cores, imagens, movimentos, de modo que novos sentidos possam ser construídos.

A presença constante de imagens nos textos é reflexo dos avanços tecnológicos e de mudanças sociais, históricas e culturais que ocorreram nas últimas décadas. Em decorrência desses fatos, muitos defendem a necessidade de um sistema de ensino que enfatize a modalidade imagética, que privilegie o letramento visual, a fim de que os alunos se apresentem mais aptos a ler, compreender e produzir textos multimodais.

Os murais didáticos, nosso objeto de estudo, constituem-se como textos multimodais ligados à área educacional. Esses murais, geralmente, são constituídos pela união das linguagens verbal e não-verbal. No corpus sob análise, a linguagem verbal foi utilizada tanto na construção de títulos, subtítulos, legendas e blocos textuais, como nas apresentações orais dos murais realizadas pelos estudantes. Nessas apresentações orais, a variedade linguística utilizada pelos alunos se aproximava mais da norma padrão. Já a linguagem não-verbal esteve presente nos murais principalmente através de imagens. Dentre as imagens, as mais recorrentes foram fotografias, desenhos e pinturas. Por outro lado, observamos também a presença de gráficos, organogramas, diagramas, tabelas, mapas que conferiram um estatuto de cientificidade às pesquisas realizadas.

Nas análises, ainda foi possível observar a presença de uma diversidade de gêneros textuais utilizados na construção dos murais. Estes gêneros eram constituídos pela linguagem verbal e/ou pela linguagem não verbal. Tais gêneros foram utilizados na construção dos murais didáticos com o objetivo de didatizar os conteúdos presentes nesses murais. Em alguns casos, ao serem acoplados aos murais, houve uma mudança na funcionalidade desses gêneros, sem que a forma e o conteúdo sofressem alterações significativas. Em outros, houve até a mudança nas identidades desses gêneros, que foram ressignificados e reorganizados através de um planejamento autoral dos alunos, o que deu origem ao surgimento de um gênero textual com caráter instrumental: o mural didático.

Os murais se apresentaram como um objeto de estudo versátil. Ora eles se caracterizaram como um suporte, ora como um gênero textual. A realização dessas duas caracterizações dos murais didáticos foi baseada na composição multimodal do nosso objeto de estudo, nos objetivos comunicativos dos autores dos murais e nos contextos de produção nos quais os murais foram confeccionados.

Os murais didáticos caracterizados como suporte foram aqueles confeccionados com o objetivo de expor uma atividade ou uma pesquisa realizada por um aluno ou por um grupo de alunos para o restante da classe ou para servir de ilustração ou de suporte para as aulas dos professores.

Os murais didáticos considerados como gênero textual foram aqueles elaborados para divulgar e socializar uma pesquisa realizada pelos estudantes, que possuíam ciência dos seus destinatários, ou público alvo: a comunidade escolar. Tais murais se apresentaram como um instrumento para o trabalho com os conteúdos das disciplinas, já que foram confeccionados a partir de um planejamento pedagógico autoral dos estudantes, esse projeto autoral também se tornou responsável pela pesquisa, seleção e transposição de um determinado conjunto de textos oriundos de diversos campos da vida social e que foram orquestrados, organizados e ressignificados ao ponto de perderem suas identidades originais, para se tornarem apenas um mural didático. O que implica um posicionamento por parte dos alunos a respeito do conteúdo estudado, isto é, esses estudantes não apenas reproduziram o conhecimento, mas também produziram o seu próprio saber.

Os murais didáticos sob análise participavam de um dos eventos comunicativos a seguir: de uma aula ou de uma feira de conhecimentos. Observamos que alguns murais presentes nesses eventos também faziam parte de um outro evento, das apresentações orais dos murais. Nessas apresentações, constatamos que os murais se constituíram como os canais visuais, como a materialização das apresentações.

No decorrer das análises, observamos que em apenas dois murais do corpus não havia a presença de imagens, ou seja, na maior parte dos murais as imagens estavam presentes em suas construções. A partir dessa observação, constatamos que os murais didáticos são elementos bastante visuais e que o processo que guiava a tessitura dos murais obedecia à lógica das imagens, isto é, a escrita passa a se adequar a como, onde e quando a lógica do espaço-imagem sugere. Percebemos também que a imagem e a escrita, normalmente, eram usadas para propósitos distintos, cada uma para atingir uma determinada finalidade, ou seja,

notamos a existência de uma especialização funcional presente no processo de construção dos murais.

Existem duas consequências para a especialização funcional dos modos nos murais didáticos: uma é que cada modo carrega apenas uma parte da informação, e a outra é que cada um deles será usado para objetivos específicos. Isto é, nos murais didáticos percebemos que, de modo geral, a escrita é utilizada para representar eventos em sequência, ações, conceitos, etc., governados pela lógica do tempo. Já as imagens são utilizadas para representar as relações entre os elementos no espaço. Por outro lado, mesmo tendo observado a existência de especializações funcionais no que se refere à escrita e à imagem, percebemos também que os significados em qualquer modo estavam sempre interligados com os significados produzidos por todos os outros modos concomitantes nos murais didáticos, e que esses significados são construídos, distribuídos e interpretados na interação, através de muitos modos representativos e comunicativos.

Outro ponto observado foi a relação existente entre as disposições gráficas dos murais didáticos e as áreas de conhecimento. O nosso corpus contou com murais pertencentes a três áreas do conhecimento: humanas, saúde e exatas. Ao analisarmos os murais pertencentes a cada área do conhecimento, alguns padrões foram traçados. De modo geral, os murais de humanas, em sua constituição, apresentaram um equilíbrio entre palavras e imagens. Os murais de saúde, assim como os de humanas, também apresentaram um equilíbrio entre palavras e imagens. Já os murais de exatas diferiram dos murais das outras duas áreas, já que foram construídos por uma diversidade de imagens.

Por abordarmos a temática do mural didático, sobre a qual as investigações no campo científico ainda são incipientes, é de se esperar que muitos questionamentos permaneçam em aberto a merecer estudos futuros. É razoável sugerir algumas possibilidades de estudos posteriores, como:

- Pesquisar como os recursos multimodais presentes na tessitura dos murais didáticos contribuem para a transposição didática dos conteúdos (CHEVALLARD, 1985) e para o processo de aprendizagem multimídia (MAYER, 2010).
- Investigar de maneira mais sistemática os vários recursos multimodais presentes nos murais em geral (como os de propaganda, os voltados para o entretenimento, os de

informação, os de fotografia, etc.), analisando os sistemas semióticos e as disposições gráficas desses murais.

- Observar os diversos recursos multimodais que estão presentes em vários artefatos visuais (como cartazes, mapas, anúncios, folhetos, outdoors, placas, receitas culinárias, manuais de instrução, etc.), analisando, em particular, de que maneira esses recursos contribuem para o processamento textual.

Acreditamos que para haver uma apropriação mais efetiva dos murais didáticos pela comunidade escolar é necessária a associação da teoria científica e do saber textual. Nos limites dessa investigação e sem a pretensão de fornecer resultados definitivos, esperamos ter colaborado com alguns subsídios para os estudos desse artefato linguístico (um instrumento de ensino-aprendizagem comum nas instituições de ensino, mas ainda pouco investigado no ambiente acadêmico), no que concerne a sua caracterização e a sua composição multimodal, como também suscitar outras investigações e apontar novos caminhos para o estudo dos murais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, D. B. L. Apresentação. In: ALMEIDA, D. B. L. (org.). *Perspectivas em análise visual do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

BAZERMAN, C. Systems of genres and the enactment of social intentions. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (orgs.). *Genre and the new rhetoric*. London/Bristol: Taylor & Francis, 1994. p. 79-101.

_____. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (orgs.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

BLAIR, J. A. The rhetoric of visual arguments. In: HILL, C. A.; HELMES, M. (orgs.). *Defining visual rhetorics*. New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2008. p. 41-59.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN C. S. & ROJO, R. H. R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: MARCUSCHI, E.; COSTA VAL. M. G. (orgs.). *O livro didático de língua portuguesa – letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CASTRO, A. O Ensino: objeto da didática. In: CASTRO, A.; CARVALHO, M. P. (orgs.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira, 2001.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. (volume único-ensino médio) São Paulo: Atual, 2003.

CHARTIER, R. *O desafio da escrita*. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CUNHA, M. A. F. da; SOUZA, M. M. de. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DEVITT, M. *Writing genres*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1997.

DIONÍSIO, A. P. *Multimodalidade discursiva: orquestrando palavras e imagens*. Recife, 2004 (mimeo)

_____. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (orgs.). *Fala e escrita*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 177-196.

_____. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 1ª ed. União da Vitória: Kaygange Gráfica e Editora, 2005d, v. 1, p. 159-177.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 1 vol. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FEI, V. L. Problematising 'semiotic resource'. In: VENTOLA, E.; CHARLES, C.; KALTENBACHER, M. (orgs.). *Perspectives in multimodality*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004. p. 51-63.

FERNANDES, D. *Alltype: informação, cognição e estética no discurso tipográfico*. João Pessoa (PB): Editora da UFPB/ Editora da UFRN/ Marca de Fantasia João Pessoa/ Natal, 2006.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. (org.). *Perspectivas em análise visual do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. p. 11-31.

GIBSON, J. J. The theory of affordances. In: SHAW, R.; BRANSFORD, J. (orgs.). *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1977.

HÉBRARD, J. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, M. (org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, ABL, São Paulo: FAPESP, 2000, p. 33- 77.

HILL, C. A. The psychology of rhetorical images. In: HILL, C. A.; HELMES, M. (orgs.). *Defining visual rhetorics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2008. p. 25-39.

HOFF, S.; LONGHI, A. J.; CARDOSO, M. A. O manual didático e os quadros murais na relação educativa do Curso Normal Sagrado Coração de Jesus de Canoinhas- 1936 a 1971. *Revista HISTEDBR On-line*, v. Especial, 2010, p. 128-144. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/index.html>.>. Acessado em maio de 2011.

HYMES, D. *Language in culture and society*. New York: Harper and Row, 1964.

_____. Models of the interaction of language and social life. In: GUMPERZ, J.; HYMES, D. (orgs.). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston. [1972]1986 p. 35-71.

JACOBS, S. Rhetoric and dialect from the standpoint of normative pragmatics. *Argumentation* 14, 2000. p. 261-286.

JEWITT, C. An introduction to multimodality. In: JEWITT, C. (org). *The routledge handbook of multimodal analysis*. New York: Routledge Press, 2009.p. 14-27.

KRESS, G. *Multimodal texts and critical discourse analysis*. Compilado por Emília Ribeiro Pedro. University of Lisbon, Portugal: Colibri, 1997.

_____. *Literacy in the new media age*. New York, Routledge, 2003.

_____. Multimodality, multimedia and genre. In: HANDA, C. *Visual rethoric in a digital world: a critical sourcebook*. Bedford/ St. Martin's, Boston/ New York, 2004. p. 38-54.

_____. Gains and losses: new forms of texts, knowledge and learning. In: *Computers and compositions*. V. 22, n. 1, 2005, p. 5 - 22.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. Londres: Routledge, 1996; 2006.

_____. *Multimodal discourse: the modes and media in the contemporary communication*. New York: Oxford University Press, 2001.

_____. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual communication 1* (3): 343-369, 2002.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definições e textualidade. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.

_____. A questão do suporte dos gêneros textuais. *DLCV*. v.1 n.1 e 2 2003/2004. UFPB. Disponível em: < <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/index>>. Acessado em maio de 2011.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

MARCUSCHI, B; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (orgs.). 1. reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 237-260.

MARCUSCHI, B; LEAL, T. Produção de textos escritos: o que nos ensinam os livros didáticos do PNLD 2007. In: COSTA VAL, M. G. (org.). *Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Ceale/FaE/UFMG, 2009. p. 127-150 – (Coleção Linguagem e Educação).

MARTINS, C. M. D. C.; SILVA, G. J. *O desafio da confiabilidade na investigação epistemológica nos livros de química*. Anais do XIII ENEQ, 2006.

MENDONÇA, M. *Ciência em quadrinhos: imagem e texto em cartilhas educativas*. Recife: Bagaço, 2010.

MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MILLER, C. R. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (orgs.). *Genre and the new rhetoric*. London/Bristol, Taylor & Francis Publishers, 1994. p. 23-42.

_____. *Gênero textual, agência e tecnologia*. DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (orgs.). Tradução e adaptação de Judith Hoffnagel [et. al.]. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias – arte*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

TANNEN, D. *Processes and consequences of conversational style*. (Ph.D. dissertation), University of California, Berkeley, 1979b.

PIMENTA, S. M. O.; SANTANA, C. D. A. Multimodalidade e semiótica social: o estado da arte. In: MATTE, A. C. F. (org.). *Língua(gem), texto e discurso: entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG: FALE/ UFMG, 2007. p. 152- 174.

RABAÇA, C. A; BARBOSA, G. G. *Dicionário de comunicação*. São Paulo: Ática, 1995.

RANGEL, E. Avaliar para melhor usar – Avaliação e seleção de materiais e livros didáticos: a política de livros escolares no Brasil. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Materiais didáticos: escolhas e usos*. Boletim 14, Agosto 2005. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf>>. Acessado em março de 2011.

RAZZINI, M. P. G. Livro didático e expansão escolar em São Paulo (1889- 1930). *Revista Língua escrita*, número 1, jan./abr. de 2007. ISSN 1981-6847. Disponível em <www.ceale.fae.ufmg.br/linguaescrita/artigo.php?id=53>. Acessado em março de 2011.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 7ª. e.d. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, H. da. Repensando o ensino de língua portuguesa: uma abordagem multimodal. In: VIEIRA, J. A. [et al.] (orgs.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 35-76.

SANTAELLA, L. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SAVILLE-TROIKE, M. *The ethnography of communication*. An introduction. Oxford, Basil Blackwell, 1982.

SILVA, E. L. F. M. da. A Educação como arma política no estado novo português. Revista online: *historia e-historia*. Campinas-SP, fevereiro, 2010. ISSN 1807-1783. Apoio UNICAMP. Disponível em:<<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=professores&ID=98>>. Acessado em março de 2011.

SORAES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 1999.

_____. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo, Loyola, 2002, p. 155-177.

SOUZA C. G. de; MAZZIO L. P. *De olho no futuro - Português - 5º ano / 4ª série*. Ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2005.

STÖCKL, H. In between modes: language and image in printed media. In: VENTOLA, E.; CHARLES, C.; KALTENBACHER, M. (orgs.). *Perspectives in multimodality*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004. p. 09-30.

VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: VIEIRA, J. A. [et al.] (orgs.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.p. 09-33.

WYSOCKI, A. F. New media to writing: opening e justifications. In: WYSOCKI, A. F. [et al] (orgs.). *Writing new media: theory and applications for expanding the teaching of composition*. Logan: Utah State University Press, 2004.

