

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

Livro Didático Interativo: multimodalidade e  
ensino

Helga Vanessa Assunção de Souza Cezar

Recife

2013

Helga Vanessa Assunção de Souza Cezar

## Livro Didático Interativo: multimodalidade e ensino

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angela Paiva Dionisio

Recife

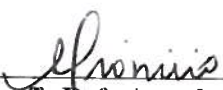
2013

HELGA VANESSA ASSUNÇÃO DE SOUZA CEZAR

**LIVRO DIDÁTICO INTERATIVO: Multimodalidade e Ensino**

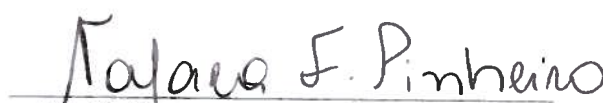
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Letras da Universidade Federal de Pernambuco  
como requisito para a obtenção do Grau de Doutor  
em Linguística em 27/11/2013.

**TESE APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:**

  
Prof. Dr.<sup>a</sup> Angela Paiva Dionisio  
Orientadora – LETRAS - UFPE

  
Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra  
LETRAS - UFPE

  
Prof. Dr.<sup>a</sup> Maria Medianeira de Souza  
LETRAS - UFPE

  
Prof. Dr.<sup>a</sup> Najara Ferrari Pinheiro  
LETRAS - UNIFRA

  
Prof. Dr.<sup>a</sup> Fabiola de Jesus Soares Santana  
LETRAS - UEMA

Recife – PE  
2013

A minha família, minha essência.

A Eduardo Cezar, meu filho amado,  
por me fazer criança novamente.

A Mauricio, meu companheiro diário,  
meu amor.

Aos meus queridos amigos de sempre,  
sempre e sempre.

## Agradecimentos

A Deus, por todo suporte ao longo dessa jornada.

A Angela, minha orientadora, por não desistir de mim, por todo apoio que sempre me concedeu, pela orientação, pelo auxílio, pelas broncas, pelo consolo, pela amizade, pelo exemplo. Muito obrigada, Angela, por fazer parte da história da minha vida.

Aos professores Benedito Bezerra, Elizabeth Marcuschi, Fabíola Santana, Maria Augusta, Medianeira Souza e Najara Ferrari, pela disposição em participar de minha banca examinadora, pela leitura atenta da tese e pelas contribuições enriquecedoras para o meu trabalho. Muito obrigada!

A todos os professores e professoras que contribuíram para minha formação acadêmica, em especial Judith Hoffnagel (querida orientadora do mestrado - obrigada pela sua presença em momentos valiosos de minha vida), Márcia Mendonça (exemplo de profissional - você está sempre guardada no coração, com muito carinho! Obrigada pelas valiosas contribuições ao meu trabalho.), Luiz Antônio Marcuschi (nosso mestre querido, simples, dedicado. Sou grata por ter sido sua aluna e ter compartilhado de sua sapiência. Obrigada!) e José Rodrigues (por me fazer enxergar a beleza da arte literária - obrigada, professor!).

Aos queridos autores William Cereja e Thereza Cochar, pela bela trajetória na escrita de obras didáticas e pela sede de inovação.

A minha mãe, Eunice, por toda disposição em ajudar em minha labuta diária, por ser uma vovó tão presente na vida de meu filho e ficar com ele sempre que precisei, para escrever minha tese. Por ser minha companheira, minha amiga, minha mãe. Sua ajuda foi fundamental, mãe, para que eu conseguisse concluir meu trabalho, obrigada! Te amo!

Ao meu pai, Souza (*in memoriam*), por continuar sendo meu alicerce. Por todo ensinamento, amor, desprendimento dedicados a mim e a meus irmãos. Por ter sido um pai tão carinhoso, tão querido, de quem tanto tenho orgulho, de quem sinto tanta saudade! Eu só consegui terminar minha escrita porque sou sua filha. O senhor me ensinou a não desistir nunca! Obrigada por me fazer sentir esse sentimento tão nobre e tão bonito. Obrigada, Deus, por ter me concedido o privilégio de ter tido um pai como o meu.

Aos meus queridos irmãos, Érika e Ericsson, pelos laços que nos unem. Pela torcida, pelo apoio. Sou grata a Deus por vocês. Somos tão diferentes e tão iguais! Somos irmãos e isso basta! Amo vocês!

Ao meu marido, Mauricio, pelo apoio, pela compreensão, pelo amor. Por entender minhas ausências, pelas andanças de bicicleta com Dudu, para que eu

pudesse escrever a tese, por acreditar em meu potencial e me incentivar a ir adiante. Por aguentar as minhas chatices e compreender os momentos difíceis. Por me ajudar com nosso pequeno e compartilhar comigo tantas alegrias. Te amo, Cezar!

Ao meu filho lindo, Eduardo, meu cabrito, meu belinguebelo, minha delícia cremosa, meu amor, meu Dudu! Você é minha fortaleza, o presente mais bonito que pude receber na vida, enviado no momento certo! Obrigada, por desde tão cedo ter de compreender a mamãe. Obrigada por me fazer sentir a mulher mais bonita, mais cheirosa, mais amada do mundo! Quem tem um filho como você, vive com a autoestima no topo! Obrigada, meu filho, por me ensinar, diariamente, o verdadeiro sentido da palavra amor! Te amo, incondicionalmente.

A minha querida sogra, Dona Cândida “Marie”, pela torcida, pelo apoio, pelo ouvido sempre disposto a ouvir minhas lamúrias, pelos conselhos, pelo amor e carinho sempre a mim dedicados, pela amizade que nos une.

Aos queridos Vovô Côco, Vovó Jane, Tio Mano e Tia Gatinha, por entenderem minha ausência em algumas reuniões em família, pelas ligações que diziam: “está tudo bem?”. Sou grata por vocês em nossas vidas. Obrigada, Rafinha, pela cuidadosa tradução de meu resumo!

A Etiene, minha cunhada “Pandeiro”, por levar Duduzinho ao cinema, para que eu conseguisse finalizar minha escrita. Pela amizade e pelo carinho de sempre.

A Mariana, minha cunhada “Marocas”, pela confiança, ajuda e carinho. Por ser sempre tão solícita. Valeu, Marocas!

A Marco Túlio, meu cunhado “Tio Tutu”, por ser um tio tão presente, por se dispor a ajudar e ser sempre nosso Tchuca querido!

As minhas princesas lindas, Gabi, Marina e Lalá, sobrinhas e afilhada que muito amo! Vocês também tiveram que entender a ausência da tia/madrinha Helga, obrigada por compreenderem. Vocês são importantes demais em minha vida! Amo vocês!

A Heitor, meu sobrinho que está chegando, mas que já tenho amor. Venha com muita saúde!

Aos queridos Dudu, Danele, Davi e Miguel, primos e afilhado que moram em nosso coração! Obrigada pela amizade e carinho. Obrigada pela confiança em nos chamar para padrinhos de Davi. Enfim, terminei! Agora a madrinha vai ter mais tempo!

Aos primos queridos, Elvis, Elton, Everton e Kelly, amo vocês!

Aos tios Edna e Valdo, por todo carinho.

Aos tios Nilza e Aderbaldo, por toda ajuda.

A Prix e Laxmi, duas fofas que moram em meu coração!

A minha tia Alzira e meus primos que estão no Ceará.

A Morg, amiga de todas as horas, amiga-irmã querida que muito amo e tenho orgulho. Obrigada pela amizade sincera, pela ajuda e pelo companheirismo de sempre. Obrigada por existir em nossas vidas!

A Cotinha do meu coração, minha amiga pequena no tamanho, mas grande nas ações! Obrigada pela grande ajuda, Nadi, minha maninha linda que tanto amo! Você foi um belo presente em nossas vidas!

Aos queridos Fluxo e Marcelinha, amigos queridos e fofuxos sempre presentes, amigos de hoje e de sempre, a quem temos muito amor!

Aos amigos Luís e Palomitcha, casal querido! Palomitcha, amiga querida de loooongas jornadas, obrigada pela parceria, mais uma vez! Obrigada pelas palavras de consolo, pelo ombro amigo, pelo amor e cuidado dedicados uma a outra em nossas tarefas diárias e pelas balinhas do avião trazidas para Dudu!

A Daianny, amiga distante fisicamente, mas sempre presente no coração!

Aos queridos Silvio, Mandita, Arthur e Cristina, minha irmã mais "Podrinha" que eu tanto amo! Obrigada por estar sempre presente em nossas vidas, obrigada por não manter a distância que nos separa!

Aos queridos amigos Bandeira, Laurinha e Patrícia, obrigada pela disposição em ajudar, pelo carinho, pela torcida, pela amizade tão cara e tão querida!

Aos queridos amigos Geo, Dimitri e Patrícia, pela compreensão de minha ausência e pela presença espiritual tão forte que nos une. Dimitri, meu lindo, titia vai ter mais tempo agora!

A Marília, minha neguinha querida, pela amizade de tanto tempo, pelo carinho e pela ternura.

A Dilma, Frorita do coração!

A Jorge Lira, meu amigo Jorginho, por saber que sempre posso contar com você.

A Esdras José, pela força.

A Dani Basílio, pela cuidadosa tradução, pela disposição tão imediata em ajudar. Valeu, Dani!

A Diva e Jozaías, pela dedicação e atenção com que sempre nos atenderam. Obrigada!

Aos amigos da UFPE, que guardo sempre com muito carinho: Eduardo Vieira, Salmo Sóstenes, Tatiana Luna, Léo Mozdzenski, Jaciara Gomes, Clara Catanho e Karla Dani – Karlinha, nosso reencontro foi lindo!

Aos meus ex-alunos que guardo em minhas boas lembranças, sempre!

Aos amigos Gilmar, Fabiana e Gabriel, querida família que me acolheu tão bem em seu lar! Obrigada pela credibilidade, pela confiança e pelo carinho. Gilmar Santos, obrigada por estar sempre disposto a ajudar.

A Rogério Donda, ex-gerente e atual amigo. Obrigada pelo seu apoio de antes e de agora. Obrigada pela confiança, pelo carinho e pela amizade. Obrigada pelas palavras de força.

Obrigada a todos os meus colegas da Editora Saraiva, pela torcida! Obrigada aos divulgadores da filial Recife, os que fizeram e os que fazem parte da equipe, em especial a Carla Paz – Carlota Joaquina, Heleny Costa – Whitney Houston, Fátima – Fátima Bernardes, Henrique – Ferrari, Fábio – Fábio José, Márcio – Cabeça, Alice – Patinha, Márcio – Fofó, Edmilson – Megamente, Gilmar – Pretinho, Marinaldo – Tio “Mainaldo” (Cipó), Anthony – Ontoni, Sandra – Sandrinha, Junior – Biuzito e Fernando – Miguelito. Meu muito obrigada a Ana Paula, minha Galalau querida, pelo incentivo e pelo apoio de sempre! Agradeço a toda equipe do administrativo e da expedição pelo auxílio que sempre nos dão. Aos distribuidores da PB e do RN, em particular, agradeço a Ferreira pela torcida, pela confiança e pelo carinho. Agradeço também a Aninha, minha fofa, por ser sempre tão querida e cuidadosa conosco. Agradeço ao nosso gerente, Carlos Albuquerque, pela confiança em mim depositada, em tão pouco tempo. Obrigada pelo apoio e pelo zelo com as assessoras! Obrigada aos meus colegas assessores pedagógicos, em especial a Claudete, Rosana, Soraia, Romina e Erenilton, bem como alguns que não partilham mais o mesmo trabalho, mas estão em meu coração: Chico, Gabi, Guilhermina e Inês. Obrigada à equipe de coordenadores de assessoria, em especial a Luciana Sigalla, minha coordenadora, a quem tenho muito carinho e apreço. Obrigada pelo apoio, pelo respeito e pelo carinho.

A todos os que, de alguma forma, me auxiliaram no processo de escrita da tese e que, por distração, não foram mencionados, meu muito obrigada!



“A mente que se abre a uma nova ideia jamais  
voltará ao seu tamanho original.”

(Albert Einstein)

## Resumo

Em busca de melhores condições de vida, o homem cria, recria e promove mudanças históricas e sociais. Na atualidade, a Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) promoveu inúmeras mudanças nas práticas sociais vigentes e, dentre essas, destacamos a prática educacional. A tecnologia oportuniza agilidade, mobilidade e facilidade, características que demarcam o viver em sociedade e, conseqüentemente, a conjuntura das relações ensino e aprendizagem/professores e alunos. O compartilhamento de informações, o acesso à pesquisa, os componentes textuais que configuram os textos que consumimos no cotidiano foram fatores imprescindíveis para propor as mudanças que, aos poucos, vêm acontecendo na educação. A questão é: como as TICs podem auxiliar professores e alunos? Como inseri-las na prática docente? Como aliar material didático a recursos tecnológicos? Enfim, são pontos que estão em desenvolvimento, em discussão e em transformação. Levando em conta o último questionamento por nós apontado, percebemos que o livro didático, um dos materiais mais utilizado em sala de aula pelos professores, também vem sofrendo alterações. As Editoras que editam esse tipo de material estão aliando tecnologia ao livro didático, porém essa ainda é uma prática muito nova; portanto, a fim de observar a configuração desse novo modelo que vem se instaurando, nos propomos a analisar os objetos de aprendizagem (OAs) presentes na versão digital da obra Gramática Reflexiva, dos autores William Cereja e Thereza Cochar, da Editora Saraiva, no intuito de observar: i) como os OAs contribuem para o ensino e a aprendizagem multimodal; ii) de que maneira os OAs ajudam o professor a explicar conceitos e os alunos a realizar atividades envolvendo a língua materna; e iii) de que forma as *affordances* e as convenções estabelecidas pelo *design* multimodal auxiliam à aprendizagem multimodal. Buscamos, como base teórica, os estudos da teoria cognitiva da aprendizagem, os estudos de gêneros, fundamentados na sociorretórica e os conceitos de multiletramentos, *affordance*, convenção e modo. Nosso *corpus*, composto por OAs, está dividido em dois blocos: OAs Conceituais e OAs Operacionais, uma vez que estamos analisando OAs que estão associados a conceitos e a atividades que envolvem o ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave: tecnologia; ensino e aprendizagem multimodal; objetos de aprendizagem; convenção; *affordance*.

## Abstract

In pursuit of better living conditions, the man creates, recreates and promotes social and historical changes. Nowadays, the Information and Communication Technologies (ICT) promoted numerous changes in current social practices and among these, we detach the educational practice. Technology provides agility, mobility and facility, characteristics that demarcate the live in the society and consequently the conjuncture of relations teaching and learning/teachers and students. The sharing of information, the access to research, the textual components that configure the texts we consume everyday were essential factors to propose the changes, which bit by bit, have been happening in education. The issue is: How the ICTs can assist teachers and students? How to insert them in the teacher practice? How to ally didactic materials and technological sources? At last, these are points in development, discussion and transformation. Considering the last questioning appointed by us, we realize that the textbook, one of the most used material in the classrooms by teachers, also has been suffering changes. The publishers which publish this kind of material are allying technology to the textbook, however this is a very new practice; therefore in order to observe the configuration of this new model that is being introduced, we proposed to analyze the learning objects (LOs) presents in the digital version of the Gramática Reflexiva by William Cereja and Thereza Cochar, from Saraiva Publisher, in order to observe: i) how the LOs contribute to the learning and the multimodal learning; ii) which way the LOs help the teacher to explain concepts and the students to perform activities involving their mother language; and iii) how the affordances and established conventions by multimodal design assist the multimodal learning. We searched as a theoretical basis, the study of cognitive theory of learning, gender studies, based on sociorretórica and the concepts of multiliteracies, affordance, convention and mode. Our corpus composed by LOs, is divided into two blocks: Conceptual LOs and Operational LOs, since we are analyzing LOs that are associated to concepts and activities that involves the teaching of Portuguese.

**Key Words:** technology; teaching and multimodal learning; learning objects; convention; affordance.

## Resumen

En búsqueda de mejores condiciones de vida, el hombre crea, recrea y promueve modificaciones históricas y sociales. En la actualidad, la Tecnología de Información y Comunicación (TIC) ha promovido innúmeros cambios en las prácticas sociales vigentes y, entre esas, destacamos la práctica educacional. La tecnología ofrece agilidad, movilidad y facilidad, características que demarcan el vivir en sociedad y, consecuentemente, la coyuntura de las relaciones de enseñanza y aprendizaje/profesores y alumnos. El intercambio de informaciones, el acceso a la pesquisa, los componentes textuales que constituyen los textos que consumimos en el cotidiano fueran factores imprescindibles para proponer las modificaciones que, poco a poco, están ocurriendo en la educación. La cuestión es: ¿Cómo las TICs pueden auxiliar profesores y alumnos? ¿Cómo inserirlas en la práctica docente? ¿Cómo aliar materiales didácticos a recursos tecnológicos? En suma, son puntos que están en desarrollo, en discusión y en transformación. Teniendo en cuenta el último cuestionamiento hecho por nosotros, percibimos que el libro didáctico, uno de los materiales más utilizados en aula por los profesores, también ha sufrido alteraciones. Las editoras que editan ese tipo de material están aliando tecnología al libro didáctico, todavía esa aún es una práctica muy reciente; por lo tanto, a fin de observar la configuración de ese nuevo modelo que viene instaurándose, nos proponemos a analizar los objetos de aprendizaje (OAs) presentes en la versión digital de la obra Gramática Reflexiva, de los autores William Cereja y Thereza Cochar, de la Editora Saraiva, con el objetivo de observar: i) como os OAs contribuyen para la enseñanza y el aprendizaje multimodal; ii) de que maneira os OAs ayudan el profesor a explicar conceptos y los alumnos a realizar actividades envolviendo la lengua materna; e iii) de que forma las *affordances* y las convenciones establecidas por el *design* multimodal auxilian para el aprendizaje multimodal. Buscamos, como base teórica, los estudios de la teoría cognitiva del aprendizaje, los estudios de género, fundamentados en la *socioretórica* y en los conceptos de *multiletramentos*, *affordances*, convención y modo. Nuestro *corpus*, compuesto por OAs, está dividido en dos partes: OAs Conceptuales y OAs Operacionales, una vez que estamos analizando OAs que están asociados a conceptos y las actividades que envuelven la enseñanza de lengua portuguesa.

Palabras clave: tecnología, enseñanza y aprendizaje multimodal; objetos de aprendizaje; convención; *affordance*.

## Lista de Imagens

	Imagens	Pág.
Imagem 1	Gramática Reflexiva – p.50	08
Imagem 2	Cartilha Caminho Suave	22
Imagem 3	Conecte Espanhol – p. 304 e 305	24
Imagem 4	Conecte História – p. 200 e 201	26
Imagem 5	Área ativa do Conecte – Gramática Reflexiva – p. 13	36
Imagem 6	Área ativa da p. 13	37
Imagem 7	Área ativa ampliada	37
Imagem 8	Modelos de alguns ícones do Conecte	38
Imagem 9	Ícones do Lidi	39
Imagem 10	Literatura Brasileira – p.78 e 79	39
Imagem 11	Ícone do LIDI	39
Imagem 12	Área do professor – Minhas aulas	40
Imagem 13	Área do professor – Plataforma do Conecte	41
Imagem 14	Ampliação das Ferramentas do Espaço Pessoal	41
Imagem 15	Destaque do item “Criar uma nova aula”	42
Imagem 16	Modelos de slides disponibilizados ao professor	42
Imagem 17	Destaque do item “Importar aula”	43
Imagem 18	Destaque do item “Criar um novo arquivo de aula”	43
Imagem 19	Destaque do item “Ver espaço utilizado”	43
Imagem 20	Abertura do capítulo 2 – Gramática Reflexiva – p.30	60
Imagem 21	Gramática Reflexiva – p.124	68
Imagem 22	Introdução do capítulo 19 – Interpretação de Texto – p.156 e 157	71
Imagem 23	Exemplo do ícone do AO na área ativa	72
Imagem 24	Exemplo de ícones da área ativa	73
Imagem 25	Funções dos ícones que permitem a realização de ações na área ativa	73
Imagem 26	Funções dos ícones do ícone estojo	74
Imagem 27	Funções do ícone zoom	75
Imagem 28	Aplicação do ícone destacar quadrado	75
Imagem 29	Aplicação do ícone destacar redondo	76
Imagem 30	Aplicação do ícone esconder quadrado	76
Imagem 31	Aplicação do ícone esconder redondo	77
Imagem 32	Ferramentas do ícone “marcador de texto”	78
Imagem 33	Ferramenta do ícone lápis, linha, seta, retângulo e círculo	78
Imagem 34	Teoria cognitiva da aprendizagem multimodal	86
Imagem 35	Gramática Reflexiva – p.14	97
Imagem 37	Gramática Reflexiva – p.16	122
Imagem 38	Gramática Reflexiva – p.32	136
Imagem 39	Clipe – Eu sou Stephany	140

Imagem 40	Gramática Reflexiva – p.284	141
Imagem 41	Gramática Reflexiva – p.345	141
Imagem 42	Gramática Reflexiva – p.224	145
Imagem 43	OA de exercício conceitual – Indicar palavras que se refere à função	146
Imagem 44	OA de exercício conceitual – Indicar palavras que se refere à função	147
Imagem 45	OA de exercício conceitual – Indicar palavras que se refere à função	147
Imagem 46	OA de exercício conceitual – Indicar palavras que se refere à função	148
Imagem 47	OA de exercício conceitual – Indicar palavras que se refere à função	149
Imagem 48	OA de exercício conceitual – Indicar palavras que se refere à função	149
Imagem 49	OA de exercício conceitual – Indicar palavras que se refere à função	150
Imagem 50	Gramática Reflexiva – p.269	151
Imagem 51	Gramática Reflexiva – p. 270	151
Imagem 52	OA de exercícios – Relacionar colunas	152
Imagem 53	OA de exercícios – Relacionar colunas	153
Imagem 54	OA de exercícios – Relacionar colunas	153
Imagem 55	Música Jack Soul Brasileiro - Lenine	156
Imagem 56	Destaque do esquema “componentes da comunicação”	157
Imagem 57	Destaque do conceito “Intencionalidade discursiva”	157
Imagem 58	Destaque de atividade da Gramática Reflexiva	158
Imagem 59	Destaque do Manual do Professor da Gramática Reflexiva	159
Imagem 60	Atividade de Ortografia da Gramática Reflexiva	167
Imagem 61	Destaque do conceito de ortografia	167
Imagem 62	Destaque da atividade 7 que contém um objeto de aprendizagem	168
Imagem 63	OA de exercício – Ativação de cascata e seleção de opção	169
Imagem 64	OA de exercício – Ativação de cascata e seleção de opção	170
Imagem 65	OA de exercício – Ativação de cascata e seleção de opção	171
Imagem 66	OA de exercício – Ativação de cascata e seleção de opção	171
Imagem 67	OA de exercício – Ativação de cascata e seleção de opção	172
Imagem 68	OA de exercício – Ativação de cascata e seleção de opção	173
Imagem 69	OA de exercício – Ativação de cascata e seleção de opção	173
Imagem 70	Destaque do boxe “Para que serve a ortografia?”	175

<b>Imagem 71</b>	Destaque do Manual do Professor da Gramática Reflexiva – p.04	175
<b>Imagem 72</b>	Gramática Reflexiva – p.96	177
<b>Imagem 73</b>	OA de exercício – seleção de alternativa	178

### Lista de Quadros

	<b>Quadros</b>	<b>Pág.</b>
<b>Quadro 01</b>	Vídeo do Youtube - História da Propaganda Brasileira - Bom Bril	13
<b>Quadro 02</b>	Objetos de Aprendizagem presentes no LIDI da Gramática Reflexiva	16
<b>Quadro 03</b>	OA – Vídeo do Youtube – poesia “Ai se sesse”, do autor Zé da Luz – narrado por Lirinha, vocalista da Banda pernambucana “Cordel do Fogo Encatado”.	50
<b>Quadro 04</b>	Série de Códigos Convencionais estabelecido por Kostelnik e Hasset (2003:16), adaptado por Silva (2011: 53)	58
<b>Quadro 05</b>	OA presente na seção Semântica e discurso – Gramática Reflexiva	69
<b>Quadro 06</b>	Objetivos da aprendizagem multimodal, segundo Mayer (2009)	83
<b>Quadro 07</b>	Princípios estabelecidos por Mayer (2009), para estabelecer a aprendizagem multimodal	89
<b>Quadro 08</b>	Gêneros e Exercícios Conceituais	96
<b>Quadro 09</b>	Enquete – Você Decide	98
<b>Quadro 10</b>	Reportagem – Museu da língua portuguesa	132
<b>Quadro 11</b>	Aula de libras	135
<b>Quadro 12</b>	Propaganda – Cross Fox	139
<b>Quadro 13</b>	Poema declamado – E agora José?	143
<b>Quadro 14</b>	Gêneros e Exercícios Operacionais	155
<b>Quadro 15</b>	Poema Falado - Retratos	160

### Lista de Siglas

<b>CGI. br – Comitê Gestor da Internet no Brasil</b>
<b>Ensino a distância - EAD</b>
<b>LIDI – Livro Interativo Digital</b>
<b>OA – Objeto de Aprendizagem</b>
<b>PNLD – Programa nacional do Livro Didático</b>
<b>TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação</b>

## SUMÁRIO

Introdução .....	1
Capítulo I	
1. Tecnologia e Ensino .....	19
1.1 Tudo novo de novo .....	19
1.2 Eis que surge o livro digital .....	29
1.3 O Conecte .....	31
1.4 O momento é multi: multiculturalidade, multiletramentos .....	42
Capítulo II	
1. Teorias que se cruzam .....	45
1.1 A força da ação genérica .....	45
1.2 Convenções, <i>affordances</i> e modos: ingredientes de um mesmo prato .....	53
1.2.1 Convenção .....	53
1.2.2 <i>Affordance</i> .....	61
1.2.3 Modo.....	63
Capítulo III	
1. Aprendizagem e Ensino.....	78
1.1 Aprendizagem.....	78
1.2 Objetivos da aprendizagem multimodal .....	80
1.3 Instrução multimodal e mensagem multimodal .....	82
1.4 Princípios para reduzir o processamento irrelevante no aprendizado multimodal .....	88
1.5 Princípios para gerenciar o processamento essencial no aprendizado multimodal .....	90
1.6 Princípios para estimular o processamento gerenciador no aprendizado multimodal.....	92
2. Objetos de Aprendizagem Conceituais.....	94
2.1 OAs Conceituais – Gêneros disponibilizados em vídeos .....	96
2.2 OAs Conceituais – Exercícios em forma de animação .....	144
3. Objetos de Aprendizagem Operacionais .....	153
3.1 OAs Operacionais – Gêneros disponibilizados em vídeos.....	155
3.2 OAs Operacionais – Exercícios em forma de animação .....	166
Considerações Finais .....	79
Referências .....	185



## Introdução



Disponível em: <http://rizomas.net/charges-sobre-educacao.html>

Como viver sem celular, sem computador, sem *tablets*, sem controle remoto, sem aparelho micro-ondas, sem caixa eletrônico, enfim, como viver sem tanta “facilidade”? Toda essa parafernália foi pouco a pouco invadindo o nosso modo de viver em sociedade, modificando bastante o nosso comportamento social. Sejam, pois, saudosistas! Carros circulando nas avenidas? Pouquíssimos! Trânsito livre, o velho fusca compunha a frota de táxi; dependendo do tamanho da feira, era necessário pegar dois carros<sup>1</sup>. E por falar em feira, os supermercados não tinham computadores, conseqüentemente, não existiam os códigos de barra; a caixa registradora dava conta do recado. Poucos canais televisivos faziam parte da nossa programação diária, também pudera, tínhamos que nos levantar da poltrona, caso quiséssemos mudar o canal da televisão, não tínhamos controle remoto. Talvez, por isso, existisse mais tempo para as crianças brincarem nas ruas, para os vizinhos conversarem nas calçadas e, dessa forma, termos a ligeira impressão de que os dias eram mais longos. Ainda assim, quem

<sup>1</sup> De acordo com Gessie (2003), na década de 40 a frota brasileira chegava a 250 mil veículos, incluindo os importados. Em 2003, a quantidade de veículos circulando pelo Brasil aumentou assustadoramente, totalizando, aproximadamente, 30.939.466.

buscou na memória alguma dessas lembranças, provavelmente, hoje, não conseguiria abrir mão de todas as possibilidades que a tecnologia proporciona. Não podemos negar que, para muitos, o avanço tecnológico é sinônimo de avanço de vida: melhoria socioeconômica, facilidade, rapidez, empreendedorismo, convivência, entretenimento, trabalho, estes são apenas alguns termos que representam a forma de viver de grande parte da população mundial, graças a alguns recursos de ponta ofertados na atualidade, porque, consoante Arruda (2009:16), a tecnologia faz parte de nossa vida há um bom tempo, desde que o homem conseguiu promover “ações artificiais e transformadoras do meio”, logo, as mudanças que vêm alterando o comportamento social no âmbito atual são decorrentes da informática e da internet.

Segundo Miller (2012:15-16), “a mudança tecnológica tem duas causas possíveis, oferta e demanda”. Para entendermos melhor, a autora nos situa, afirmando que a tecnologia, por um lado “nos ‘empurra’<sup>2</sup> ou nos manipula ao requerer que façamos certas coisas e de certas maneiras”. Por exemplo, somos empurrados a ouvir gravações de secretárias virtuais em teleatendimentos e a executar comandos ao telefone oriundos das orientações que recebemos dessas gravações. Ainda, de acordo com Miller, “a tecnologia nos ‘puxa’<sup>3</sup>, ou nos auxilia a satisfazer nossas demandas, ao reconfirmar e reforçar nossas inclinações e propensões”. Comprar os mais variados produtos, bem como realizar transações bancárias são ações possíveis de serem executadas sem sair de casa, basta, para tanto, possuir um celular, um computador, um *tablet* com acesso à internet. Vivemos nesse constante empurra-puxa, somos escravos e algozes da tecnologia, ela nos comanda e se deixa comandar por nossos desejos, por nossas aspirações, que, diga-se de passagem, são inúmeras.

E como fica o cenário educacional diante de tanta mudança, diante de tantas ferramentas tecnológicas disponíveis, diante de tanta oferta? Hoje, é possível adquirir um diploma de nível técnico e superior através do EAD (Ensino a distância), assim, os alunos frequentam as plataformas que contêm esses cursos e executam as atividades solicitadas pelos professores. Mas o nosso foco não está voltado para o Ensino Superior. No que tange a Educação Básica, ousamos afirmar que a educação ainda não se encontra preparada para o vasto campo oferecido pela tecnologia digital. E quando falamos EDUCAÇÃO, referimo-nos a todas esferas que

---

<sup>2</sup> Grifo da autora.

<sup>3</sup> Grifo da autora.

a integram: governo, profissionais, alunos e família. Temos uma grande quantidade de escolas, inclusive públicas, detentoras de tecnologia de ponta a serviço da educação, no entanto o fato de algumas escolas terem acesso à tecnologia não quer dizer que faça uso desta de modo satisfatório. Ainda hoje, percebe-se uma grande resistência por parte de alguns educadores em fazer uso de aparelhos tecnológicos em sala de aula. Várias são as razões para que isso aconteça: não saber como fazer uso do aparato tecnológico, não saber como integrá-lo em sala de aula, não gostar de sua utilização etc. Em Pernambuco, foi implantado o projeto “aluno conectado”, cujo propósito é fazer com que os alunos da rede pública que estiverem cursando os segundo e terceiro anos do Ensino Médio tenham acesso a materiais didáticos digitais e à conexão da internet por meio do PC *tablet*, um equipamento que pode ser utilizado como *tablet* e como *notebook*. Daí, surgem algumas questões: como fazer uso dessa ferramenta? Para quais fins os alunos a utilizam? Como trabalhar essa tecnologia em sala de aula? Só teremos essas respostas ao longo do processo das práticas de ensino. O equipamento foi implantado, não só em Pernambuco, mas em outros Estados da Federação também; porém, precisamos de ações fundamentais, tais como: formação profissional, conscientização dos educandos, programas computacionais desenvolvidos para fins educativos e materiais didáticos digitais nas diversas áreas do saber.

Desse modo, como era de esperar, o mercado editorial passou a dar uma atenção especial a esse assunto. Porém, não sabemos ao certo se os profissionais que compõem o mercado editorial estão preparados para atender a essa demanda, pelo menos, por enquanto. Afinal, como bem mencionam Fantin e Rivoltella (2012: 98),

a cultura digital é uma cultura em que a mídia pessoal, *personal media*, é a protagonista. Os celulares e as redes sociais, *social network*, ao lado de outras tecnologias, permitem que o leitor se torne cada vez mais autônomo, e, graças a essa cultura, cada leitor pode se tornar também um autor.<sup>4</sup>

Portanto, toda essa mudança no perfil educacional precisa ser analisada, avaliada e acatada de modo coerente – toda mudança causa desconforto, desconfiança e requer muito trabalho – o fato é: não podemos deixar a educação à margem da tecnologia digital. O primeiro passo – a implantação – foi dado; como o

---

<sup>4</sup> Grifos dos autores.

fato será gerenciado, ainda não sabemos. Isso nos deixa diante de outro dilema: o abismo que separa professores e alunos, no que se refere ao manuseio e ao uso dos equipamentos tecnológicos de ponta. Enquanto os educandos, em sua maioria, dedicam boa parte do tempo diante das telas do computador, celular etc., os professores, muitas vezes, sequer dispõem de tempo para a realização de leituras e de atividades pedagógicas, devido ao ritmo de trabalho que a maioria possui: várias escolas para dar aula, muitas provas e exercícios para corrigir, caderneta para preencher etc. Os jovens estudantes, no geral, passam horas perante as telas de computadores, celulares e *tablets*, circulando pelas redes sociais e por *sites* de diversa natureza; assim são altamente eficientes em lidar com a linguagem da internet, pois são, de certo modo, os responsáveis diretos pela criação e recriação desta. Claro que muitos profissionais de educação participam dessas mesmas atividades. Somos profissionais de educação inclusos no meio digital, nas redes sociais. No entanto, como usuários, afirmamos que os fins são diferentes, bem como o tempo disponibilizado também. Com base na pesquisa TIC Educação 2012, promovida e divulgada no CGI.br (Comitê Gestor da Internet no Brasil)<sup>5</sup>, alguns dados revelam um panorama interessante em relação ao uso de computadores e da internet em sala de aula, a saber:

- o número de professores da rede pública de ensino que possui computador portátil aumentou 10 pontos percentuais de 2011 para 2012;
- metade dos professores da rede pública que foram entrevistados afirmaram levar o computador ou *tablet* para escola;
- a internet é algo praticamente universal entre os docentes brasileiros da rede pública e/ou privada de ensino;
- 57% das escolas públicas possuem internet sem fio, contra 73% nas escolas particulares;
- para 78% dos diretores, 73% dos professores e 71% dos coordenadores das escolas públicas, a baixa velocidade de conexão dificulta ou dificulta muito o uso das TICs no processo pedagógico;

---

<sup>5</sup> O cadastro de referência da pesquisa apresentada pelo CGI.br foi o censo escolar 2011. As entrevistas foram realizadas presencialmente, através de questionários respondidos por professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, alunos dos três níveis de ensino (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio), coordenadores pedagógicos e diretores, formando um total de 8.332 alunos, 1.592 professores, 856 escolas, 773 coordenadores e 831 diretores.

- 99% das escolas públicas possui computador, independente de estar instalado ou não;
- 89% das escolas públicas que possuem computador têm acesso à internet;
- em média, de 21 computadores de mesa das escolas públicas, apenas 18 estão funcionando;
- o laboratório de informática apresentou queda como local mais frequente de uso de computadores e internet e a sala de aula teve crescimento significativo;
- 79% dos professores e 71% dos coordenadores pedagógicos da rede pública afirmaram que o número insuficiente de computador dificulta ou dificulta muito o uso das TICs para fins pedagógicos;
- 62% dos professores da rede pública que participaram da pesquisa afirmaram que utilizam o computador e a internet nas atividades realizadas com os alunos, no intuito de ensinar como usar o computador e a internet;
- as atividades destacadas pelos professores da rede pública, como sendo as mais frequentes em sala de aula foram: exercícios para prática do conteúdo exposto em aula - 67%; aula expositiva - 49%; e Interpretação de textos - 47%. O trabalho com pesquisa de informações em livros, revistas, internet apresentou 19% e o ensino de usar computador e internet 2%.

Diante desse quadro, será que os nossos professores terão preparo suficiente para lidar com o novo modelo de material didático? Será que as Editoras também estão preparadas para fornecer materiais didáticos digitais que auxiliem o professor dentro e fora de sala de aula? Acreditamos que tais questões só poderão ser respondidas com o passar do tempo, através das práticas docentes que fizerem uso desses materiais e da resposta dos professores e alunos em relação a eles. Porém, apesar do pouco tempo de uso dos livros didáticos em formato digital, podemos iniciar pesquisas no tocante a estes materiais, na tentativa de observarmos como estão configurados para a educação atual. O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) mais recente (2014), destinado ao Ensino Fundamental II, permitiu que as Editoras, além das obras impressas, pudessem inscrever também conteúdo multimídia. Para tanto, o programa informou as possibilidades de conteúdos multimídia a serem inscritos, conforme mostra o item 3.3 do edital do MEC:

Entende-se por conteúdo multimídia os temas curriculares tratados por meio de um conjunto de objetos educacionais digitais destinados ao processo de ensino e aprendizagem. Esses objetos devem ser apresentados nas categorias audiovisual, jogo eletrônico educativo, simulador e infográfico animado; ou congregam todas ou algumas dessas categorias no estilo hipermídia, devendo cada objeto ser identificável individualmente, armazenável em mídia e passível de disponibilização em ambiente virtual.

Esse trabalho voltado para o uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula vem sendo amplamente discutido na esfera educacional. Em 2007, o Ministério da Educação lançou um livro que contém uma coletânea de artigos que falam acerca da noção de “objeto de aprendizagem”. O conceito de objeto de aprendizagem possui variantes, mas há um consenso entre os autores no que se refere ao fato de que, para ser considerado objeto de aprendizagem, este deve ter um propósito educacional bem definido, como aponta Macêdo et al. (2007:20), ao explicar que não há um conceito único que defina objetos de aprendizagem, uma vez que a implantação do termo é algo ainda muito recente. No entanto, os autores concebem objetos de aprendizagem como um recurso digital que tem a finalidade de dar suporte ao ensino; assim, tais objetos podem apresentar diversos formatos - imagens, animações, arquivos de texto, entre outros - e devem ter propósitos educacionais bem definidos. Para Amaral e Amaral (2008:16),

os objetos de aprendizagem são definidos como recursos digitais que podem ser reutilizados para dar suporte ao aprendizado. Sua principal ideia é “quebrar”<sup>6</sup> o conteúdo educacional disciplinar em pequenos trechos que podem ser reutilizados em vários ambientes. Todo material digital que fornece informações para a construção de conhecimento pode ser considerado um objeto de aprendizagem. Essa informação pode ocorrer em forma de uma imagem, uma página HTML, uma animação ou uma simulação.

Levando isso em conta, talvez o desenvolvimento de objetos de aprendizagem nos componentes curriculares possa auxiliar o professor nessa tarefa, uma vez que fazer com que um grupo de adolescentes reunidos em sala de aula se envolva e se interesse pelas atividades e pelos conteúdos abordados na escola é uma missão árdua para qualquer professor. No entanto, vale refletir acerca das palavras de Nascimento (2007:135-136), ao mencionar que

---

<sup>6</sup> Grifo dos autores.

todos concordam com o grande potencial das novas tecnologias para revolucionar a educação, mas apesar das grandes expectativas sobre o potencial dessa nova ferramenta de aprendizagem, ainda são raros os Objetos de Aprendizagem (OA) construídos tirando proveito das características excepcionais dessa mídia. Além disso, ainda não é a regra o desenvolvimento de bons objetos de aprendizagem com base em um estudo aprofundado dos princípios de aprendizagem.

Acreditamos que a necessidade de criar e buscar objetos de aprendizagem e integrá-los ao ensino surge como sinalizador de que é preciso “algo mais” no ensino de todos os segmentos e áreas da educação. A pesquisa que trazemos à tona aborda uma plataforma virtual em que diversos livros didáticos, das várias disciplinas que contemplam o currículo do Ensino Médio estão presentes. Nessa plataforma, professores e alunos são dispostos a uma gama de objetos de aprendizagem, alguns, dentro da plataforma, outros, fora dela. A produção e a divulgação desse material antecedeu o Edital do PNL 2014, sua divulgação iniciou em maio de 2011, para o público do Ensino Médio das escolas particulares do Brasil, público este que, até então, continua sendo o alvo do material. A plataforma, conhecida como CONECTE, abarca algumas obras da Editora Saraiva e, cada obra, apresenta uma variedade de objetos de aprendizagem (doravante OA), que vêm sinalizados no decorrer das páginas do LIDI - livro interativo digital - através de ícones.<sup>7</sup> Segue, portanto, um exemplo de como os OAs estão dispostos no LIDI.

---

<sup>7</sup> Adiante, traremos uma explanação mais profunda acerca da plataforma CONECTE e o seu funcionamento.

## Intertextualidade, interdiscursividade e paródia



Você conhece a personagem Aline, do quadrinista Adão Iturrusgarai? Ela é uma adolescente que vive à procura de namorados. Desta vez, parece que ela se meteu em encrencas. Leia a tira:



Objeto de aprendizagem

A tira de Adão constrói humor por meio da mistura de três gêneros literários ou artísticos: a história em quadrinhos, o romance ou o filme policial, sugerido pela temida figura do *serial killer*, e o conto maravilhoso *Chapeuzinho Vermelho*, sugerido pelo diálogo entre o vizinho (que corresponde ao lobo) e Aline (que corresponde a Chapeuzinho Vermelho).

Ao criar sua tira, Adão não tinha a intenção de imitar os outros textos. Pretendia, sim, “dialogar” com esses textos, *citando-os* em sua tira e criando humor a partir deles. Quando um texto cita outro, dizemos que entre eles existe **intertextualidade**.

**Intertextualidade é a relação entre dois textos caracterizada por um citar o outro.**

Há diferentes tipos de intertextualidade. A intertextualidade pode ter uma base *temática*, quando os textos apresentam em comum um tema, uma determinada ideologia ou visão de mundo; por exemplo, a que ocorre entre a tragédia grega *Medeia*, de Eurípedes, e a peça teatral *Gota d’água*, de Chico Buarque, uma versão moderna desse texto. Também pode ter uma base *estilística*, quando um texto apresenta certos procedimentos muito conhecidos em outro texto, como, por exemplo, o emprego de palavras, expressões ou estruturas sintáticas similares. Compare os dois textos a seguir.

50

Imagem 1 - Conecte - Gramática Reflexiva - p.50



Fundo musical instrumental

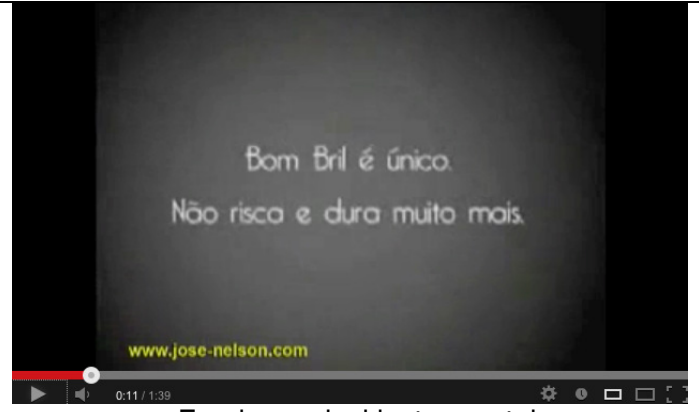


Fundo musical instrumental





Fundo musical instrumental



Fundo musical instrumental



Fundo musical instrumental



Fundo musical instrumental



Fundo musical instrumental



Fundo musical instrumental



Fundo musical instrumental



Fundo musical instrumental



Fundo musical instrumental



Fundo musical instrumental



Fundo musical instrumental



Fundo musical instrumental



Fundo musical instrumental



Fundo musical instrumental



Fundo musical instrumental



Fundo musical instrumental (som mais baixo)  
Personagem: eu estou aqui



Fundo musical instrumental (som mais baixo)  
Personagem: fazendo essa imitação



Fundo musical instrumental (som mais baixo)  
Personagem: pra lembrar a senhora, que só Bom Bril é inimitável



Fundo musical instrumental (som mais baixo)  
Personagem: e mesmo assim, tem um monte de gente querendo imitar! (Risos)



Fundo musical instrumental (som mais baixo)  
Personagem: Mas quem só usa Bom Bril sabe



Fundo musical instrumental (som mais baixo)  
Personagem: que ele é muito melhor, que esses fenômenos que andam por aí!



Fundo musical instrumental (som mais baixo)  
Personagem: Bom Bril é único, não risca e dura muito mais.



Fundo musical instrumental (som mais baixo)  
Personagem: Imitações não duram nada!



Fundo musical instrumental (som mais baixo)  
Personagem: Tudo passa, só bom Bril fica



Fundo musical instrumental (som mais baixo)  
Personagem: e ninguém passa sem Bom Bril!



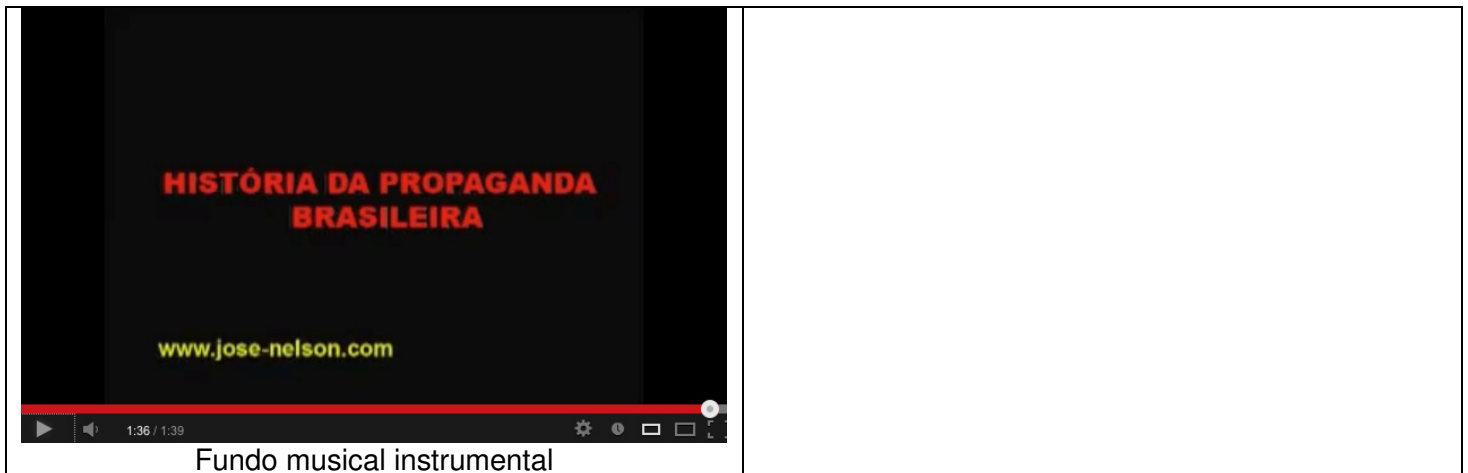
Fundo musical instrumental (som mais baixo)  
Personagem: Bom Bril! É fantástico!



Fundo musical instrumental



Fundo musical instrumental



**Quadro 1** - Vídeo do Youtube - História da Propaganda Brasileira - Bom Bril

Nesse exemplo, temos o conceito de “Intertextualidade” ilustrado e, acoplado a este conceito, um OA disponibilizado em rede, pelo *site* do Youtube. O objeto é uma publicidade da esponja de aço Bom Bril. Assim, o ator recorrente nas publicidades do Bom Bril - Carlos Moreno - aparece vestido de Chaplin, realizando gestos com a esponja de aço, simulando a época do cinema mudo. Para realizar essa simulação, o ambiente das cenas aparece no formato daquela época: o autor gesticula; aparecem telas com textos, que fazem menção às imagens exibidas pelo ator; o cenário é destacado em preto e branco; a música instrumental atua como pano de fundo etc. Em seguida, o cenário fica colorido e a personagem começa a se descaracterizar e, desse modo, atingir o ápice da publicidade, dar o recado ao público - Bom Bril não tem igual, não tem imitação, é inimitável!

Percebemos que alguns pontos são passíveis de análise no tocante à relação ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, desde o conceito de intertextualidade, até a aplicação desse conceito em diversos contextos de uso; no exemplo em questão, o tema abordado no OA em estudo. Assim, a escolha do OA, a linguagem empregada no texto publicitário, a força argumentativa estabelecida pelos componentes multimodais que configuram a publicidade, as possibilidades de uso presentes na configuração dos vídeos do Youtube, entre outros, são aspectos fundamentais a serem avaliados, para o ensino e a aprendizagem multimodal.

Levando em conta as discussões anteriormente citadas, a nossa pesquisa tem por base alguns objetivos descritos abaixo:

## 1. Objetivo Geral

Analisar como as possibilidades ofertadas pelos objetos de aprendizagem, que acompanham a versão digital da obra Gramática Reflexiva, disponibilizados na plataforma digital do CONECTE<sup>8</sup>, podem contribuir para o ensino e a aprendizagem multimodal.

## 2. Objetivos Específicos

- 2.1) Investigar de que maneira os objetos de aprendizagem estão dispostos em conceitos e atividades na obra Gramática Reflexiva; e
- 2.2) Analisar de que maneira as *affordances* e as convenções estabelecidas pelo *design* multimodal auxiliam à aprendizagem multimodal.

Apesar de a plataforma do CONECTE apresentar livros digitais das diversas disciplinas que estão presentes na grade curricular do Ensino Médio, optamos em analisar a Gramática Reflexiva, dos autores William Cereja e Tereza Magalhães, devido aos seguintes critérios:

- 1) A obra possui credibilidade por parte de muitos professores de língua materna;
- 2) A obra é adotada em muitas escolas públicas e particulares; e
- 3) A maioria dos livros digitais destinado à educação básica pertence às áreas de Matemática e suas tecnologias e Ciências e suas tecnologias, desse modo, poucos são os materiais da área de Códigos e linguagens que fazem uso de recursos tecnológicos.

Para fins de análise, teremos como *corpus* OAs, que estão presentes na versão digital da Gramática Reflexiva. Para a visualização e uma melhor compreensão, fizemos um quadro com todos os objetos presentes no LIDI da Gramática Reflexiva, bem como a que lugar estes estão associados:

---

<sup>8</sup> O CONECTE é uma plataforma digital que possui obras das várias disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio. Mais a frente, explicamos com mais detalhes acerca dessa plataforma.

**QUADRO 2 – Objetos de Aprendizagem presentes no LIDI da Gramática Reflexiva**

<b>OBJETOS DE APRENDIZAGEM</b>	Abertura de Unidade	Abertura de Capítulo	Seção Conceituando	Seção de Exercícios	Seção (conteúdo) na construção do texto	Seção Semântica e Discurso	Exposição Conceitual	Box	Box Contraponto	Tabelas	Total
Vídeos do Youtube	-	4	9	11	7	7	10	2	1	-	51
Links - Páginas da internet	1	-	1	3	2	-	3	-	-	-	10
Vídeos - Saraiva (Entrevistas)	-	-	2	1	-	-	6	5	2	5	21
Animações (Exercícios)	-	-	1	13	-	2	1	2	-	3	22
Áudios	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	1
Vídeos disponibilizados para o material	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Links não encontrados - fora do ar	-	-	-	1	-	-	1	1	-	1	4

Tendo em vista o quadro 1, podemos realizar as seguintes leituras:

- 1) os OAs possuem finalidades diferentes, a depender de onde estão inseridos;
- 2) os vídeos do Youtube, as animações em forma de exercícios e os vídeos produzidos pela Saraiva em forma de entrevista representam, respectivamente, o maior quantitativo de OAs do LIDI em destaque.

Considerando o objetivo que norteia a nossa pesquisa, optamos por analisar os OAs, já que estes são materiais complementares da esfera digital destinados ao ensino e à aprendizagem multimodal. No entanto, precisaremos recorrer às páginas do LIDI, para investigar esses OAs, tendo em vista que estes estão associados a um conteúdo presente no livro digital, sendo assim, não podem ser investigados isoladamente. Por conseguinte, com base no quadro 1, analisaremos os OAs oriundos do Youtube, bem como as animações em forma de exercícios que estão dispostos nas seções “Conceituando”, “Exposição conceitual” e “Exercícios”. Essa escolha foi estabelecida, levando em conta que os vídeos do Youtube e as animações:

- 1) correspondem ao maior volume de objetos digitais; e
- 2) contemplam o maior número de seções que tem por finalidade explorar conceitos e exercícios estruturais<sup>9</sup>.

Para tanto, tomamos como base a teoria cognitiva da aprendizagem apresentada por Richard Mayer (2009). Esta, por sua vez, parte do princípio que os indivíduos aprendem melhor quando o material destinado à aprendizagem é composto por imagens e palavras, já que temos dois canais para processar a informação, um auditivo e outro visual. Assim, se o material apresentado ao aluno dispuser as informações através de palavras e imagens, os alunos poderão ter mais êxito. Sabemos que a utilização de imagens e palavras, por si só, não garante a excelência do material e, conseqüentemente, não garante uma melhor aprendizagem; mas compartilhamos a ideia de que a associação desses dois

---

<sup>9</sup> Optamos por essa caracterização, uma vez que os exercícios são predominantemente de cunho normativo, sem levar em conta o contexto de uso e de produção de sentido da língua.



modos, se tiverem seus propósitos bem estabelecidos, podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa.

Para analisar os materiais digitais da Gramática Reflexiva, pautaremos-nos em seis, dos doze princípios<sup>10</sup> utilizados por Mayer (2009) em sua pesquisa. O autor realizou testes de referência com alunos, tendo em vista a observância desses princípios que, por sua vez, devem ser levados em consideração na elaboração de um material multimodal. Vale salientar que, em seus testes, Mayer utilizou animações, esquemas e vídeos destinados ao ensino de ciências naturais e exatas. Em nossa pesquisa, mostraremos como os princípios se apresentam nos materiais multimodais destinados ao ensino de língua portuguesa, não tendo, contudo, o intuito de promover testes aos alunos que fazem uso dessa gramática, e sim de observar como estes princípios estão presentes nesse material.

Além da teoria cognitiva da aprendizagem apresentada por Mayer (2009), outros conceitos serão basilares para o nosso trabalho. Recorremos à teoria de gêneros que se fundamenta na sociorretórica. Partilhamos a ideia de que os gêneros são ações retóricas que estabelecem nossas escolhas comportamentais e linguísticas, a nossa comunicação diária e a nossa vida em sociedade. Vale ressaltar que os OAs por nós pesquisados são gêneros e que estes cumprem com alguns propósitos, daí a importância da teoria de gêneros para a nossa pesquisa: perceber quais ações esses gêneros estabelecem para aprendizagem cognitiva multimodal (ASKEHAVE e SWALES, 2001; BAZERMAN, 2005, 2006 e MILLER, 2009).

A noção de multiletramentos também é cara a nossa pesquisa, já que uma série de letramentos precisam ser desenvolvidos na sociedade atual, sobretudo quanto à tecnologia, um dos fatores responsáveis por essa multiplicidade. (ROJO, 2012 e DIAS, 2012)

Os conceitos de *affordance*, modo e convenção estabelecem uma relação direta com as ferramentas dispostas na plataforma digital, pois através do *design* fornecido, o leitor perceberá quais são as possibilidades de uso desses modos. As convenções sociais são determinações culturais que, através de seu uso contínuo, ganham força na sociedade. (KOSTELNICK E HASSE, 2003; KREESS, 2003 e JEWITT, 2009).

---

<sup>10</sup> Adiante, discutiremos acerca de cada um dos doze princípios estabelecidos por Mayer.

Com base em nossas escolhas teóricas e em nosso plano de organização de escrita, os capítulos que compõe essa tese ficaram assim distribuídos:

- **Capítulo I – Tecnologia e Ensino** – tem a finalidade de apresentar questões relacionadas à tecnologia de informação e como elas reverberam na sociedade. Discutimos também a noção de OA e sua implicação para o ensino na atualidade. Em seguida, mostramos a plataforma CONECTE, através da exibição de alguns exemplos. Por conseguinte, questões como o que é, para que serve e o que tem o CONECTE são apresentadas para o leitor, através dos ícones e ferramentas que estão dispostos na plataforma digital. Por último, falamos acerca dos múltiplos letramentos, levando em consideração o material em análise, que exige dos leitores um manuseio diferenciado.

- **Capítulo II – Teorias que se cruzam** - tem por propósito discutir a dinâmica dos gêneros textuais na sociedade, bem como esses gêneros se apresentam e se configuram como OA na plataforma digital do CONECTE. Em seguida, as noções de *affordance*, modo e convenção são apresentadas, para que possamos compreender como o *design* das convenções mantidas na plataforma servem de possibilidades de manuseio para o aprendiz. Desse modo, mostramos o quanto essas teorias estão inter-relacionadas e como isso acontece mediante os OAs presentes na plataforma digital.

- **Capítulo III – Aprendizagem e Ensino** – tem por finalidade conceituar aprendizagem multimodal, com base na teoria cognitiva da aprendizagem, trazer à tona as noções de instrução multimodal e de mensagem multimodal e explicar os doze princípios sugeridos por Mayer (2009), que têm como proposta a análise de materiais multimodais destinados à aprendizagem. Dessa forma, mostramos como essa teoria se aplica em nosso *corpus*, levando em conta também a teoria de gêneros, na tentativa de perceber se os OAs mantêm um diálogo com os conceitos referentes ao ensino de língua materna, com base nas possibilidades ofertadas pelo *design* multimodal.

# Capítulo 1

## Tecnologia e Ensino



Disponível em: [www.naomesmo.com](http://www.naomesmo.com)

### 1.1 Tudo novo de novo

Já virou senso comum o fato de a tecnologia ser alvo de indagações e pesquisas, uma vez que o aparato tecnológico cada vez mais permeia o cotidiano de uma gama de profissionais, bem como de muitos que ainda almejam uma profissão. Desse modo, muitas são as razões para se investigar tal área, tendo em vista a grande mudança que a tecnologia promoveu na nossa maneira de ver e de agir sobre o mundo. A internet e outras tecnologias de comunicação e informação (TICs) têm reconfigurado os contextos profissional, cultural, social e educacional, em que pessoas experienciam textos que são constituídos por vários recursos semióticos, em uma comunidade cada vez mais globalizada (UNSWORTH, 2008:377). As nossas atividades diárias nos mostram o quanto a tecnologia digital está inserida nas mais diversas práticas sociais: bancos, restaurantes, hospitais, meios de transporte são alguns dos muitos locais que fazem uso de equipamentos tecnológicos, para atenderem às demandas sociais. Vivemos em uma sociedade informatizada, moldada por inúmeras atividades em que o aparato tecnológico se faz presente, muitas vezes, sem ao menos nos dar conta das mudanças promovidas por essas ferramentas. Xavier (2009:21-22) ressalta que a

“Tecnocracia”, termo cunhado para denominar a nova ordem mundial decorrente das transformações do mundo durante as últimas três décadas, vem se impondo. Ainda, segundo o autor, “do mecânico ao digital, sutilmente fomos conduzidos ao mundo ultratecnológico”. A cada dia surge uma oferta diferente: um novo equipamento, uma nova descoberta, um novo modo de operar a vida. Nesse ritmo frenético, somos alvo de uma constante (re)adaptação, pois para acompanhar as frequentes mudanças é preciso que façamos sempre nosso *upgrade*. Toda essa transformação, claro, reflete uma mudança nos usos da linguagem, que é a responsável direta nas ações sociais. A esse respeito, Vieira (2007:14) nos diz que

de início, as mudanças na linguagem vieram com o cinema e com a televisão. Hoje se transformam rapidamente com a Internet, com as comunicações ultra-rápidas e com a linguagem publicitária. O discurso, as frases e as palavras abreviam-se. Ganhar tempo é o adágio capitalista. A linguagem deve ser direta, objetiva e, sobretudo, visual. Não há tempo para circunlóquios, e para rodeios imprecisos.

Nessa roda viva, encontra-se a linguagem da esfera educacional. No Brasil, demarcada por mudanças significativas nas diversas áreas do conhecimento e nos diversos segmentos educacionais. Da Educação Infantil ao Ensino Superior, o modelo de ensino passou por transformações consideráveis e, em se tratando do Ensino de Língua Materna, essa mudança influenciou diretamente o nosso modo de atuar como professores e alunos, visto que a concepção de língua vigente nos documentos que fomentam a Educação parte do princípio que esta é lugar de transformação, de interação social e, conseqüentemente, de poder. A partir de então, a forma de alfabetizar passou a ser questionada, perpassando pelo trato com as normas da língua, as finalidades do texto e sua circulação, a produção textual etc. A promoção dessas mudanças afetam diretamente a confecção dos materiais didáticos. Entretanto, percebemos que, em todas as áreas do saber, é ponto comum a preocupação com a apresentação visual da obra, em face de ser um dos fatores determinantes para escolha do público consumidor: professores e alunos. As imagens passaram a ter uma maior relevância na conjuntura textual, graças aos recursos advindos da computação gráfica. A importância das ilustrações nas obras didáticas não é algo novo. As antigas cartilhas já apontavam para esse aspecto, conforme exibido na imagem 2:



**Imagem 2** – Cartilha Caminho Suave – Disponível em:  
<http://dicasgratisninet.blogspot.com.br/2011/07/cartilha-caminho-suave-onde-comprar.html>

No exemplo 2, temos a cartilha “Caminho Suave”, cartilha esta que durante muitos anos foi utilizada para o processo de alfabetização de muitas crianças brasileiras. A capa da cartilha traz a imagem de duas crianças, percorrendo um caminho traçado no chão. A imagem dá ênfase ao nome da cartilha, além disso, há uma informação verbal que revela a proposta pedagógica do material – Alfabetização pela imagem. Nas páginas de conteúdo, percebe-se que a imagem aparece com o intuito de exemplificar uma palavra que comece com a sílaba utilizada, para explorar uma determinada família silábica, método de alfabetização considerado por muitos anos como o mais adequado<sup>11</sup>. Assim, a letra “b” dá forma a barriga de um bebê, a letra “f” dá contorno a uma faca etc. e, dessa maneira, as famílias silábicas são apresentadas. Provavelmente, o fato de a imagem estar associada a uma palavra em destaque fosse significado de grande avanço para a época (1975), afinal não é à toa que é a chamada apresentada na capa da cartilha. Hoje, no entanto, o trato da imagem vem ganhando proporções bem maiores do que a mostrada na cartilha em questão, não só na educação, mas em todos os outros setores sociais. Imagem é fonte de leitura, de conhecimento e de cultura.

<sup>11</sup> Apesar de hoje os documentos que regem a Educação, de forma geral, apontarem para uma proposta de alfabetização voltada para as práticas de letramento, é muito comum encontrarmos professores que utilizam o método tradicional de alfabetização.

Apesar da gama de recursos disponíveis para exploração imagética, muitos livros didáticos ainda trabalham a imagem como um mero recurso adicional, sem levar em conta as suas possibilidades de leitura e de compreensão. A seguir, mostraremos, a título de explanação, dois exemplos de livros didáticos - um de Espanhol e outro de História - ambos presentes na plataforma CONECTE, os quais têm perspectivas distintas no trato da imagem.

No material de Espanhol (exemplo 4), na página 304, temos uma atividade de identificação e classificação das preposições “a” e “en”. A atividade é composta por frases isoladas, não sendo necessária a exploração de um texto. Na primeira etapa – identificação das preposições – temos várias frases relacionadas à temática “viagem” e, na segunda – classificação das preposições – frases que representam as classificações das preposições na língua espanhola, dentre elas, modo de locomoção, representado pelas frases “Paseamos en barco” e “Anda en bicicleta”. Esse é o único momento em que a palavra bicicleta é mencionada e apenas essa última frase faz menção à imagem apresentada. Vale ressaltar que esse é um livro didático destinado ao Ensino Médio, mas que ainda realiza um trabalho imagético semelhante às antigas cartilhas, inclusive, com a proposta de infantilizar o material, com base nas escolhas das imagens, o que não condiz com público a que este se destina. Essa é uma forma ainda muito rudimentar de tratamento visual, no qual a imagem não tem relevância, não traz coerência à produção textual e, conseqüentemente, não interfere na compreensão do texto.

- c) La pasamos bárbaro en la playa. (hacer — pretérito indefinido) hicimos muy buen tiempo. (lloviznar — pretérito indefinido) lloviznó un solo día.  
 d) (haber — pretérito indefinido) hubo lloviznas e (hacer — pretérito indefinido) hicimos frío todo el mes.  
 e) (tronar — pretérito imperfecto) tronaba y (relampaguear — pretérito imperfecto) relampagueaba sin parar.

### Las preposiciones a y en

1. Lee las frases abajo y presta atención a lo que indican las preposiciones destacadas. Enseguida, clasifícalas teniendo en cuenta el cuadro:

- ( a / e ) Vivo en Barcelona, pero viajo a Madrid una vez por semana.  
 ( a ) Viajo en auto, porque no me gusta viajar en avión.  
 ( b ) Viajo por regiones en las que haya opciones de paseos a pie o a caballo.  
 ( f ) Viajo a las dos.  
 ( g ) Viajo en marzo.



2. Arma frases utilizando las palabras de las columnas, como en el modelo:

(llegar + a + la una → Lola llega a la una.)

ir llegar quedar venir estar salir	en a	2 horas moto 5 kilómetros la montaña Pascua avión la una la tarde primavera pie el museo el mar
---	---------	--

Sugerencias de respuesta:

- a) Lola llega a la tarde. d) Vienen en Pascoa.  
 b) Vamos en avión. e) Van a estar en la montaña.  
 c) Queda a 5 kilómetros de aquí. f) Salen a la una.

### El futuro perfecto

El futuro perfecto se forma con el verbo haber, en el futuro imperfecto, más el participio. Completa el cuadro con la conjugación del futuro perfecto.

Yo	habré	
Tú	habrás	aterrizado
Él / Ella / Usted	habrá	partido
Nosotros(as)	habremos	hecho
Vosotros(as)	habréis	venido
Ellos(as) / Ustedes	habrán	

### ¡Presta mucha atención!

La colocación del pronombre en los verbos del tipo lavarse, acostarse, despertarse, peinarse, etc., con el futuro perfecto, es la siguiente:

me habré levantado  
 te habrás levantado  
 se habrá levantado  
 nos habremos levantado  
 os habréis levantado  
 se habrán levantado

### A que no lo sabías...

El futuro perfecto se usa en expresiones de sorpresa y espanto:

¡Habráse visto algo parecido!  
 ¡Habráse escuchado esto antes!  
 ¡Se habrá visto algo así!  
 ¡Se habrá escuchado semejante cosa!

Na disposição de página dupla do material de História (Imagem 4), o título representa o conteúdo a ser estudado: “Tempo das Reformas”. Na parte superior, aparece o número do capítulo e uma cronologia do período considerado em forma de linha do tempo. A parte inferior das páginas é destinada a uma pintura que retrata o massacre da nobreza alemã, que tem como propósito completar o texto verbal e, em conjunto com este, formar um todo significativo a respeito do tema em discussão. Levando em conta que se trata de uma obra de arte, a maneira como a imagem foi distribuída na página dupla do material, foge aos parâmetros de muitos livros didáticos que usam a ilustração sem dar o destaque, muitas vezes necessário, para a composição textual como um todo. Talvez, ao visualizar essas páginas, não se faça remissão a um livro didático e sim a uma revista histórica ou algo semelhante.





Lutero afirma suas 95 Teses na Catedral de Wittenberg, Alemanha, em 1517.

Lutero faz sua primeira pregação pública em Wittenberg, Alemanha, em 1519.

Lutero é excomungado pelo papa e se torna líder da Reforma Protestante.

1517

1519

1520

CRONOLOGIA deste capítulo

## Tempo das Reformas

**A Reforma luterana abriu caminho para uma tendência convulsão social no meio camponês germânico.** A pintura abaixo retrata o ponto extremo dessa tensão, com o massacre dos camponeses pela alta nobreza da "nação alemã" em 1525. O século XVI foi, em boa parte da Europa, um tempo de lutas sociais, em que o sentimento religioso se misturava com ambições materiais, protestos populares e projetos políticos de vários tipos. Este capítulo vai contar como e por que ocorreu esse processo.

Primeira revolução civil na Alemanha.  
Painel do Werner Tübke, 1987, (Panorama Museum, Bad Frankenhausen, Alemanha.)  
Album: ike-magda@aldrich.com  
Sérgio Lumbicka

## I Cristandade em crise

No início do século XVI, em várias partes da Europa eram comuns procissões de flagelantes — penitentes que, entre açoites e gemidos, suplicavam a Deus em prantos, o perdão de seus pecados. Essas procissões lembravam as do século XIV, um tempo de peste e de morte.

A cristandade ocidental estava em crise. Entre o campesinato e as populações urbanas, o estrago causado pela peste negra ainda era marcante. A preocupação com as desgraças europeias inquietou principalmente o meio eclesialístico. Religiosos devotos à pureza da espiritualidade cristã preconizavam uma religiosidade mais sincera e íntima, não restrita aos sacramentos, muito menos ao luxo que caracterizava o Papado, em Roma. Um exemplo foi Martinho Lutero, jovem monge alemão que seria líder da Reforma protestante.

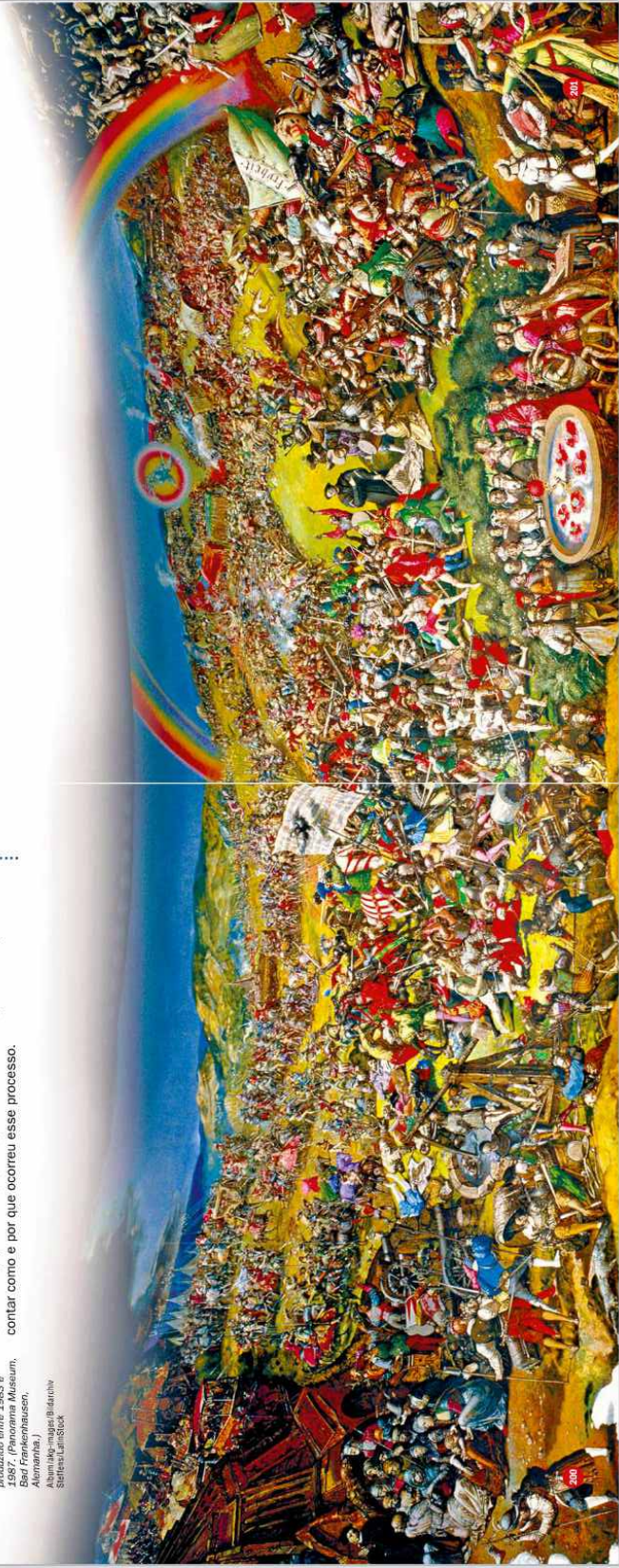


Imagem 4 – Conecte História – Vainfas, Faria, Ferreira e Santos História 1 – p. 200-2

Na atualidade, com a crescente expansão das obras didáticas na versão digital, o ambiente virtual tem sido aproveitado para trabalhar com imagens em movimento – infográficos, jogos etc. Interessante essa percepção; no entanto, por ser algo ainda recente, não temos como mensurar, de forma sistematizada, as mudanças na esfera educacional advindas desse novo modelo de prática educativa<sup>12</sup>, como pontua Vieira (2005), ao mostrar o quanto a tecnologia digital e o seu uso para leitura, escrita e divulgação de informações estabeleceu um novo paradigma nas ciências da linguagem. Não podemos negar, no entanto, a importância do ingresso de materiais digitais no âmbito educacional, afinal, a educação precisa acompanhar as mudanças que ocorrem ao longo da história; além disso, precisamos levar em conta o fato de a maior parte dos aparatos tecnológicos serem operados cotidianamente, com bastante propriedade, pelos estudantes da atualidade, os conhecidos alunos do século XXI, justamente por pertencerem à geração “high-tech”, na qual a tecnologia é uma constante em suas vidas. Para denominar as gerações e suas respectivas afinidades com as TICs, Lima (2011:56-57) utiliza a seguinte nomenclatura: geração “X”, “Y” e “Z”. Assim, a autora diz que

usa-se o termo “geração X” para falar das pessoas que nasceram na época do Baby Boom, na década de 60. Já o termo “geração Y” é usado para falar da geração que nasceu no final da década de 70 e no início da década de 80, também conhecida como “geração net”. E, por último, usa-se o termo “geração Z” para descrever aquelas pessoas que nasceram a partir da década de 90 e ano 2000, também conhecidas como geração do milênio. Uma das características da “geração Z” é a ação de zapear e de executar multitarefas.

A pesquisadora menciona outro termo para denominar as pessoas que nasceram após o ano de 1977, sendo estas chamadas de “nativos digitais”. Assim, como as gerações “Y” e “Z” são nativos digitais, de certa forma, exercem um papel de autoridade nas esferas sociais no tocante às tecnologias digitais; porém, convém relatar o fato de haver uma diferença de tempo e de cultura entre essas duas gerações, que acaba por gerar uma mudança hierárquica nas relações entre professores e alunos. Vale ressaltar que essa teoria possui algumas ressalvas, uma vez que não pode ser generalizante. No Brasil, por exemplo, na década de 90, o

---

<sup>12</sup> Devido à inserção dos livros digitais em algumas escolas, é possível realizar estudos de caso, na tentativa de perceber a recepção desse material por parte dos alunos e professores específicos; no entanto, esse não é o nosso objetivo.

computador não era um aparelho comum em residências. Os trabalhos escolares, em sua maioria, eram datilografados ou manuscritos. Na academia, era prática comum pagar pelo serviço de digitação e pelas pesquisas oriundas das *lan houses*. Nessa época, muita gente não tinha o hábito de realizar leituras na tela do computador, nem tampouco redigir textos sem antes escrevê-los no papel. Afirmamos isso com bastante propriedade, já que nos enquadrámos nesse período e nesse perfil. Essas mudanças foram acontecendo gradativamente, a partir das exigências cotidianas. E, ainda assim, nos deparamos com pessoas que não sabem manusear computadores, celulares, *tablets* e outros aparelhos tecnológicos que circulam na sociedade atual. Porém, somos cada vez mais cobrados pelo manuseio desses equipamentos, pois mesmo os menos adeptos às ferramentas digitais precisam, muitas vezes, se render aos seus usos, conforme mostra Xavier (2009:83):

(...) vivemos, desde a última década do século passado, sob a ordem do digital, em que instantaneidade, dinamismo e ubiquidade se tornaram características condicionantes dos meios de comunicação contemporâneos. A mídia digital, Internet, atualiza os novos modos de produção intelectual e potencializa com velocidade as práticas sociais recém-fabricadas para os indivíduos que convivem no interior de uma sociedade sintonizada com todas essas novidades tecnológicas.

Diante desse confuso quadro – novidades tecnológicas, mudanças sociais constantes e adequação aos padrões vigentes da sociedade moderna –, muitos professores estão passando por uma crise de identidade profissional, tendo em vista que nem sempre possuem o mesmo desenrolar de seus educandos no que se refere à tecnologia, de uma forma geral. Não é rara, em sala de aula, a presença de um choque de gerações quanto à díade professores-alunos e vale ressaltar que uma das questões fortemente perceptíveis é a relação que estes grupos mantêm, nas suas atividades diárias, com a esfera digital. Por conta desse choque de cultura, de padrões e de condutas, é comum ouvirmos professores reclamando da postura de seus alunos, dentre as quais destacamos: a falta de interesse nos assuntos abordados em sala de aula; a falta de interesse nas leituras sugeridas pelos professores – que é difundido na forma de “os alunos não gostam de ler”; a falta de interesse em produzir os textos solicitados na escola – traduzido, muitas vezes, como “os alunos não gostam e não sabem escrever”. O fato é que, diante dessa

conjuntura social, os educadores, muitas vezes, não percebem que os jovens leem e escrevem em diversas situações, conforme mostra Mendonça (2012:15), ao citar as várias práticas de letramentos nas quais os jovens se envolvem diariamente, tais como “leitura de textos religiosos, *e-mails*, salas de bate-papo, portais de busca, *sites* de relacionamento, grupos de teatro, cursos extracurriculares, entre outras”. A autora ressalta o fato de boa parte dessas práticas não ser reconhecida pela instituição escolar, sem que o professor leve em consideração as atividades desempenhadas por seus alunos fora desse espaço.

Uma dessas atividades está exemplificada na epígrafe desse capítulo - o “meme”<sup>13</sup>-, gênero bastante difundido pelo *site* de relacionamento *Facebook*, que possui temas variados, geralmente com o teor crítico-humorístico. A questão é, enquanto os professores utilizam os recursos tecnológicos em sala de aula para reproduzir *slides*, por exemplo, os alunos fazem uso da TICs para *blogar*; construir novos *sites* (alguns destes, inclusive, servem de fonte de renda, pois vendem um determinado produto), construir e reconstruir gêneros, que vão sendo amplamente divulgados nas redes sociais, o que comprova o choque de cultura, de interesses e de gerações vividos em nossas escolas.

Por conta dessas diferenças que demarcam o cenário de nossa educação, faz-se necessário repensar o modelo de ensino que ainda perdura no quadro educacional e os materiais que são utilizados como recursos didáticos. A esse respeito, Fantin (2012:57) comenta que:

parece que hoje um dos grandes desafios da escola e da formação diz respeito à finalidade da educação no sentido de enriquecer a vida de crianças e jovens com repertórios e recursos cognitivos, sociais, éticos, estéticos e culturais em consonância com os desafios de uma sociedade em constante transformação, profundamente marcada pela tecnologia.

---

<sup>13</sup> De acordo com Fontanella (2009:8), “Coloquialmente os memes são entendidos como ideias, brincadeiras, jogos, piadas ou comportamentos que se espalha (sic) através de sua replicação de forma viral, e caracterizados pela repetição de um modelo formal básico a partir da qual as pessoas podem produzir diferentes versões da mesma meme. Dessa forma, os memes se diferenciam dos vídeos virais, pois presumem que, à medida em que a meme se espalhe pela rede, surjam versões alteradas da ideia original. A vantagem para a utilização da ideia de replicador no contexto específico da Internet está no fato de que torna-se possível identificar qual seria a unidade replicadora, na forma de um molde comum (ou templates, como são chamados algumas vezes) a partir do qual são geradas as diferentes versões das memes”.

Por mais que as crianças e os jovens estejam, de certo modo, mais próximos das transformações tecnológicas, pelo fator tempo, momento histórico etc., não podemos negar a inserção dos professores, mesmo os mais velhos, nas práticas socioculturais advindas da tecnologia digital. Como pontua Fantin (2012), muitos professores transitam com facilidade pelos usos das tecnologias no tocante à dimensão de sua vida pessoal; o grande desafio, na verdade, está na dimensão dessas tecnologias no uso educativo. Portanto, o currículo escolar deve ser repensado e redimensionado, só assim poderemos esperar que

as crianças aprendam a ler livros, jornal e poesia em diversos meios, considerando fundamental que o currículo escolar possibilite um trabalho para analisar imagens, notícias, documentários, mensagens publicitárias e para operar com os meios e com as tecnologias da web 2.0, não só para navegar de forma segura, mas para criar e postar conteúdos de maneira responsável. Nesse sentido, o uso de ferramentas de tecnologia digitais precisa ser contemplado de alguma forma no currículo, não só para conhecer suas potencialidades e seus riscos, mas para conhecer e saber usar linguagens e códigos na perspectiva crítica de uma ampla aprendizagem que hoje é parte essencial na experiência de aprender. (FANTIN, 2012:71-72)

Diante dessa configuração, as relações com as atividades destinadas à aprendizagem devem despertar o interesse em aprender nos alunos. Já foi o tempo em que o professor e o livro didático eram recursos suficientes em sala de aula. Já foi o tempo em que as informações repassadas pelos educadores eram verdades absolutas. Hoje, é tempo de discussão, de questionamento e de informação instantânea através da internet. Toda essa novidade trouxe consigo um novo formato de livro, ainda em processo de aceitação por parte de muitos.

## **1.2 Eis que surge o livro digital**

As novas mídias promoveram também uma nova visão de comércio. Hoje, compramos não só diretamente nos estabelecimentos comerciais, como também através de um telefonema (*telemarketing*) ou pela *net*. Vivemos a era do *e-commerce*. A internet nos oferece lojas virtuais de estabelecimentos já existentes no

comércio convencional, lojas virtuais inéditas e, ainda, a possibilidade de pequenos empreendedores venderem seus produtos através dos *sites* de relacionamentos e de *blogs* por eles fomentados. Dessa forma, pouco a pouco foram aparecendo livros, artigos, ensaios disponibilizados em rede; conseqüentemente, o mercado editorial passou a vender obras em formato digital. No entanto, o livro impresso ainda é preferido pela maioria dos leitores. Existe uma relação de apego à materialização do objeto livro, o que faz com que muitos resistam à leitura feita diretamente através da tela do computador. Xavier (2009:84) lista alguns motivos pelos quais alguns usuários, mesmo fazendo uso do computador para realizar diversas atividades, têm preferência pelo livro impresso, a saber:

- Preferência pela materialidade do papel que se revela mais real, com cheiro, textura e parece possuir personalidade;
- Facilidade para anotação, manipulação, locomoção, portabilidade, conforto;
- Dimensão espacial clara do esforço de leitura a ser empreendido;
- Menos dores de cabeça;
- Menos cansaço na vista;
- Menos perda da concentração;
- Força do hábito.

Apesar disso, não há como negar a existência de uma demanda considerável, que busca a leitura no meio virtual. Por essa razão, o mercado editorial passou a produzir e a vender livros digitais. Earp e Kornis (2005:146) conceituam livro digital como

uma grande coleção de bits, que podem ser transportados em CD-ROM ou outros meios de armazenamento ou pela rede que se destinam a ser vistos em alguma combinação de hardware e software, indo desde servidores de internet e computadores pessoais até novas ferramentas de leitura de livros. Livros digitais cobrem um amplo espectro de material, indo de uma conversão literal de livros impressos, por meio do escaneamento de páginas ou da criação de arquivos PDF, a complexos trabalhos digitais que não podem ser convertidos em forma impressa.

Percebendo que, apesar de o livro impresso não ter perdido o seu *status* e o seu lugar para boa parte da comunidade de leitores, os adeptos ao livro digital crescem a cada dia. As editoras voltadas à produção de obras didáticas iniciaram a elaboração de livros em formato digital. No Brasil, inicialmente, começou com publicações destinadas ao Ensino Médio (EM); atualmente, no entanto, os três segmentos da educação básica possuem material didático digital. De fato, faz-se

necessário que o material acompanhe o ritmo da sociedade, o ritmo dos alunos. Por isso, espera-se que os professores levem em consideração as atividades de produção e de leitura realizadas pelos alunos em seu cotidiano e que as instituições que regem a educação atentem para os novos paradigmas socioculturais da sociedade atual. De nada adianta realizar atividades na esfera digital sem que estas, de fato, tenham um propósito bem delineado. Se é para sair do impresso para o virtual, que haja inovação e sentido, caso contrário, fiquemos como estamos.

### 1.3 O CONECTE

Produzido e divulgado pela editora Saraiva, o CONECTE é um conjunto de obras presentes em uma plataforma virtual que contém materiais didáticos destinados aos alunos do EM, cuja finalidade é aliar o livro impresso já existente a recursos digitais. Para cada disciplina da grade curricular do EM, existe o livro impresso, o livro digital e os itens associados<sup>14</sup> presentes na plataforma digital disponibilizada para o manuseio desse material. As versões dos livros impressos de cada disciplina já estavam disponíveis no mercado de livros didáticos, pois, para formar o CONECTE, a Saraiva integrou obras de autores, considerados pela mesma, consagrados, diante do volume de vendas que possuem. Os itens associados, nesse caso, são a grande atração do material, uma vez que estes conduzem o leitor a atividades virtuais que o livro impresso não tem como realizar. Para cada disciplina, foram postos OAs diferenciados, levando em consideração o caráter e o conteúdo das matérias.

A razão de nossa opção pelo material da Saraiva se deve ao fato de a Saraiva ser a única<sup>15</sup> editora que possui um material didático interativo, associados a uma plataforma possível de realizar intervenções. Pesquisamos os materiais digitais de outras editoras, que possuem credibilidade no mercado editorial, tais como FTD, Ática e Scipione e Moderna, mas verificamos que os OAs produzidos por estas editoras não apresentavam tais características. Um dos argumentos utilizados pelo editorial é a distinção que este faz de livro digital e de livro digitalizado; ou seja, a Saraiva faz questão de relatar que o seu material não é a pura representação do

---

<sup>14</sup> Termo utilizado pela Editora Saraiva para nomear os ícones que destinam o leitor a visualização de vídeos, infográficos, animações etc., presentes na plataforma digital ou em sites fora da plataforma.

<sup>15</sup> De acordo com a informação da própria editora.

livro impresso na tela do computador (livro digitalizado), tendo em vista que professores e alunos, através das ferramentas contidas na plataforma que agrega o material, podem “interferir” diretamente nas obras.<sup>16</sup> Utilizando as palavras da divulgação do CONECTE, apresentamos o argumento destacado pela Editora:

o LIDI (Livro Interativo Digital) é uma ferramenta digital exclusiva que o CONECTE oferece. Permite um nível de interatividade inédito no uso do livro didático, associando o livro em formato digital a variados recursos pedagógicos. (SARAIVA, 2011:11)

O material foi estruturado a partir da grade de competências do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), foco do ensino da maioria das instituições que tem em seus estados o ENEM como critério de avaliação parcial ou total para ingresso nas universidades públicas e privadas. Desse modo, o material apresenta a seguinte divisão:

- **Linguagens, códigos e suas tecnologias** – área que possui as obras de *Literatura Brasileira*; *Gramática Reflexiva*; *Texto e Interação*, dos autores William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães. *Interpretação de Texto*, dos autores William Roberto Cereja, Tereza Cochar Magalhães e Ciley Cleto; *Keys*, dos autores Cândida Palma, Edson Cortiano, Fernanda Rigoni e Floriano Guérios e, por último, *Tiempo español*, dos autores Enrique Melone e Lorena Menon.
- **Ciências da natureza e suas tecnologias** – área que possui as obras *Bio*, dos autores Sônia Lopes e Sérgio Rosso; *Física*, dos autores Gualter José Biscuola, Newton Vilas Bôas, e Ricardo Helou Doca e, por último, *Química*, dos autores João Usberco e Edgard Salvador.
- **Matemática e suas tecnologias** – área que possui a obra *Matemática: ciência e aplicações*, dos autores Gelson Iezzi, Osvaldo Dolce, Roberto Périgo e Nilze de Almeida.
- **Ciências humanas e suas tecnologias** - área que possui as obras *Geografia: Território e Sociedade*, dos autores Elian Alabi Lucci, Anselmo Lazaro Branco e Cláudia Mendonça; *História*, dos autores Ronaldo Vainfas,

---

<sup>16</sup> Adiante, exibiremos algumas possibilidades de interação com o livro digital do CONECTE.



Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos, *Filosofar*, dos autores Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes e, por último, *Sociologia para o ensino médio*, do autor Nelson Dacio Tomazi.

A interação no CONECTE ocorre através da interferência do professor, que pode fazer anotações, facção de PowerPoints, ampliação de textos e imagens etc. Para ter acesso ao LIDI, tanto os professores quanto os alunos recebem uma chave de acesso, que deve ser digitada através do site [www.conectesaraiva.com.br](http://www.conectesaraiva.com.br). Esta chave passará a ser a senha do aluno/professor, sempre que fizerem o *login*. Vale salientar que, para o professor, em seu primeiro acesso, é solicitado o preenchimento de um formulário, com dados pessoais, endereço, telefone, e-mail, documentação, o nome da escola em que leciona, bem como a aceitação de um termo de responsabilidade<sup>17</sup> para o acesso e uso do material. Após o preenchimento do formulário e da aceitação desse termo, o professor escolhe uma senha e esta é enviada e validada através do e-mail por ele fornecido. A senha só pode ser feita se todos os dados pedidos estiverem devidamente preenchidos. A partir daí, o professor passa a ter acesso à plataforma CONECTE, porém ele só consegue visualizar o LIDI da disciplina que leciona, ou seja, do livro que ele escolheu/adotou para trabalhar. Por esta razão, para a editora, é de suma importância saber o nome da escola, pois o acesso à plataforma será mediante a adoção do material.

Mesmo com a existência do LIDI, professores e alunos recebem uma espécie de kit, contendo o livro impresso<sup>18</sup>, a chave de acesso ao LIDI (que vem na primeira página do livro impresso), um caderno de atividades, denominado Caderno de Competências (com questões relacionadas ao ENEM) e um Caderno de Revisão (com um resumo dos conteúdos vistos e uma coletânea de questões de vestibulares). Desse modo, visualizamos as páginas do livro impresso, na plataforma do CONECTE, porém, em alguns momentos, ao passarmos o mouse em cima de determinadas imagens, quadros, conceitos, tabelas etc., percebemos que a coloração é modificada, e um tom azul aparece. Essa alteração na cor significa que a área está ativa, ou seja, podemos ampliar esta área e fazer algumas modificações em seu interior, conforme mostra a imagem 5:

---

<sup>17</sup> Ver anexo

<sup>18</sup> Dependendo da disciplina e da quantidade de conteúdos, alguns livros apresentam sua versão em um único volume e outros em mais de um.

# CAPÍTULO 1

## Linguagem, comunicação e interação

Você conhece Mafalda? Ela é personagem de Quino, cartunista e quadrinista argentino. Leia esta tira com a personagem:



(Quino. *Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1990. v. 2, p. 25.)

1. A mãe de Mafalda encontra uma amiga na rua. Observe as falas e os gestos da mulher nos dois primeiros quadrinhos. O que sugerem expressões como *filhinha*, *gracinha*, *querida* e *meu bem*? E os gestos da mulher em relação a Mafalda? *Sugerem educação, cortesia, gentileza, amabilidade.*
2. A mulher faz uma pergunta a Mafalda.
  - a) O que expressa o gesto de Mafalda no 3º quadrinho? *Dúvida.*
  - b) Por que a resposta de Mafalda surpreende a mulher? *Porque ela não esperava uma pergunta tão inteligente vinda de uma criança tão pequena.*

*Professor: Se quiser, pergunte aos alunos "Dúvida sobre o quê?", pois a pergunta de Mafalda, no último quadrinho, quebra a expectativa inicial.*
3. Quando duas pessoas se comunicam, elas levam em conta não apenas o que é dito, mas também outros elementos da situação. Tais elementos são, por exemplo, o contexto, quem fala e com quem se fala, a imagem de si própria que cada uma das pessoas tem ou deseja transmitir para a outra, etc. Esses vários elementos da situação fazem parte do jogo social da linguagem.
  - a) Que tipo de imagem de si mesma a mulher deseja transmitir para Mafalda e sua mãe? Justifique sua resposta. *A imagem de uma mulher simpática, educada, gentil, amável etc.*
  - b) Ao se comunicar com Mafalda, que imagem ela parece fazer da menina e das crianças em geral? *Ela faz uma imagem de que Mafalda e as crianças em geral não gostam, não têm senso prático e não são capazes de perceber o jogo social da linguagem.*
  - c) E Mafalda? Ela está disposta a participar do tipo de jogo social da linguagem iniciado pela mulher? Por quê? *Não, pois, ao explorar sua verdadeira divindade (que é sobre o que deve dizer, e não se gosta mais do pai ou da mãe) rompe com o jogo.*
4. Mafalda faz referência a dois tipos de resposta que poderia dar à mulher: uma resposta padrão e outra não padrão.
  - a) Levante hipóteses: Qual seria a resposta padrão? *Provavelmente a de que gosta dos dois, pai e mãe, igualmente.*
  - b) Na pergunta resposta de Mafalda, a menina acaba revelando a imagem que construiu da mulher. Qual é essa imagem? *A imagem de uma pessoa superficial, que está mais preocupada com aparências do que com uma interação verdadeira com uma criança.*

# CAPÍTULO 1

## Linguagem, comunicação e interação

Você conhece Mafalda? Ela é personagem de Quino, cartunista e quadrinista argentino. Leia esta tira com a personagem:



(Quino, Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1998, v. 2, p. 25.)

1. A mãe de Mafalda encontra uma amiga na rua. Observe as falas e os gestos da mulher nos dois primeiros quadros. O que sugerem expressões como *filhinha*, *gracinha*, *querida* e *meu bem*? E os gestos da mulher em relação a Mafalda? sugere educação, cortesia, gentileza, amabilidade.
2. A mulher faz uma pergunta a Mafalda.
  - a) O que expressa o gesto de Mafalda no 3º quadro? Divida. Professor: Se quiser, pergunte aos alunos: "Como sabe o quê?", pois a pergunta de Mafalda revela que ela não sabe a resposta.
  - b) Por que a resposta de Mafalda surpreende a mulher? Porque ela não esperava uma resposta tão inteligente, vindo de uma criança tão pequena.
3. Quando duas pessoas se comunicam, elas levam em conta não apenas o que é dito, mas também outros elementos da situação. Tais elementos são, por exemplo, o contexto, quem fala e com quem se fala, a imagem de si própria que cada uma das pessoas tem ou deseja transmitir para a outra, etc. Esses vários elementos da situação fazem parte do jogo social da linguagem.
  - a) Que tipo de imagem de si mesma a mulher deseja transmitir para Mafalda e sua mãe? Justifique sua resposta. A imagem de uma mulher simpática, educada, gentil, amável, etc.
  - b) Ao se comunicar com Mafalda, que imagem ela parece fazer da menina e das crianças em geral? Que ela é uma criança que sabe o que quer e não se deixa levar pelo primeiro impulso, sendo capaz de responder com uma resposta inteligente.
  - c) E Mafalda? Ela está disposta a participar do tipo de jogo social da linguagem iniciado pela mulher? Por quê? Não, pois, ao explicar sua verdadeira dúvida (que é sobre a que deve dizer), e não se gosta mais do pai ou da mãe sempre com o papai.
4. Mafalda faz referência a dois tipos de resposta que poderia dar à mulher: uma resposta padrão e outra não padrão.
  - a) Levante hipóteses: Qual seria a resposta padrão? Provavelmente a de que gosta dos dois, pai e mãe, igualmente.
  - b) Na pergunta resposta de Mafalda, a menina acaba revelando a imagem que construiu da mulher. Qual é essa imagem? A imagem de uma pessoa superficial que está mais preocupada com aparência do que com uma resposta verdadeira com uma criança.

13

Imagem 6 – Área ativa da p. 13 – Gramática Reflexiva

Imagem 7 – Área ativa ampliada – LIDI – Gramática Reflexiva

A partir do momento que a área azulada é ativada<sup>19</sup>, ela aparece ampliada e, na lateral direita, alguns ícones em laranja são fornecidos, cada um com uma função diferente, para que o usuário possa interferir no que está sendo projetado. Além das áreas ativas, o LIDI também apresenta, ao longo de suas obras, alguns ícones que irão estabelecer uma conexão com outros materiais de mídia, estes podem ser apresentados em forma de vídeos, infográficos, indicações de *sites* etc. Vale ressaltar que, para visualizarmos estes ícones, basta passarmos as páginas do LIDI, diferente do que acontece com as áreas ativas, que, para a sua visualização e ativação, precisamos buscá-las com o mouse e ver a indicação da cor azul. Porém, algumas vezes, verificamos a presença de alguns destes ícones nas áreas ativas e, sendo assim, eles só podem ser visualizados quando estas áreas são ativadas pelo leitor. Abaixo, mostraremos alguns exemplos de ícones exibidos no LIDI das disciplinas em estudo:

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa: "Navegar é preciso; viver não é preciso". Quero para mim o espírito desta frase, transformada a forma para a casar com o que eu sou: Viver não é necessário; o que é necessário é criar. Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso. Só quero torná-la grande, ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a minha alma a lenha desse fogo. Só quero torná-la de toda a humanidade; ainda que para isso tenha de a perder como minha. Cada vez mais assim penso. Cada vez mais ponho na essência anímica do meu sangue o propósito impositivo de engrandecer a pátria e contribuir para a evolução da humanidade. (Fernando Pessoa)

**Intervalo**  
**Projeto:**  
**Da espada à vela: o mundo em mudança**  
 Montagem de uma mostra sobre a produção cultural e científica da Idade Média e do Renascimento

**Fique ligado! Pesquise!**  
 Para você ampliar seus conhecimentos sobre a Idade Média e o Renascimento, eis algumas sugestões:

**DVD**  
 Nos blocos 2 e 3 do DVD *Literatura e outros lugares* há declamações, entrevistas, depoimentos, trechos de filmes e músicas, espetáculos de teatro e dança relacionados com a literatura medieval portuguesa e com o Quinhentismo português e brasileiro. Converse com seu professor sobre a possibilidade de assistir a esses blocos.

**VIDEOS**  
*Elisabeth – A era de ouro*, de Shekhar Kapur; *O feitiço de Aquilo*, de Richard Donner; *Excelsior*, de John Boorman; *Indiana Jones e o último cruzado*, de Steven Spielberg; *Robin Hood – O príncipe dos ladões*, de Kevin Reynolds; *Giordano Bruno*, de Giuliano Montaldo; *1492 – A conquista do paraíso*, de Ridley Scott; *Cristóvão Colombo*, de Alberto Lattuada; *Aguiar e o colera dos deuses*, de Werner Herzog; *A rainha Margot*, de Patrice Chéreau; *Desamundo*, de Alain Fresnot.

**LIVROS**  
*A demoníaca do Santo Graal* (Atelier Editorial); *Tristão e Isolda* (Nova Fronteira); *Nos tempos dos cavaleiros do Tabaco Redondo* (Campanha das Letras); *Desamundo*, de Giovanni Boccaccio (Abel Cultural); *O nome do rosa*, de Umberto Eco (Nova Fronteira); *O cavaleiro inesistente*, de Italo Calvino (Campanha das Letras); *Histórias medievais*, de Heilmann Hesse (Record); *O feudalismo*, de Paulo Mioto (Atual); *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes (Abel Cultural); *Invenção do mar*, de Geslélio Nêgo (Record); *Renascimento e humanismo*, de Teresa van Acker (Atual); *A formação do império português*, de Janaina Arnado e Luz Carlos Figueiredo (Atual); *Sonetos para omar*, de Luis de Camões (L&PM); *A América que os europeus encontraram*, de Enrique Peralta (Atual); *Brazil – Jernu o vista*, de Eduardo Bueno (L&PM).

**MÚSICA**  
 Ouça os discos *Musikantiga I* e *Musikantiga II*, que contém músicas medievais e renascentistas, respectivamente; *Contos de amigo*, de La Bataglia; e os discos de Elomar Figueira de Melo, que apresenta canções inspiradas em cantigas medievais. Ouça também o disco *Ocasos*, de Massia Sound System (Klarm), inspirado nas canções provençais, que influenciaram tanto as cantigas medievais portuguesas quanto o repertório nordestino do Brasil. Dele, participa o cantor e compositor brasileiro Lenine. E ainda "Impicã", de Caetano Veloso (Impicã ou Pans et omens), prestando atenção na parte inicial falada; "A ordem dos templos" e "Amor platônico", do grupo Legião Urbana.

**CD-ROM**  
*Renascimento florenço* (Netwell/Scorpress); *Leonardo, o inventor* (Diverfire).

**SITES**  
[www.filologia.org.br/pubovtras/di02/di02/299-109.html](http://www.filologia.org.br/pubovtras/di02/di02/299-109.html)  
[planeta.telia.com.br/arte/mundantigo/medieval](http://planeta.telia.com.br/arte/mundantigo/medieval)  
[www.instituto-camoes.pt/fvc/literatura/cantigasromagem.htm](http://www.instituto-camoes.pt/fvc/literatura/cantigasromagem.htm)  
[www.musicaantiga.moz.br](http://www.musicaantiga.moz.br)

77

**Imagem 8** – Modelos de alguns<sup>20</sup> ícones do CONECTE Cereja e Magalhães – Literatura Brasileira – p. 77

<sup>19</sup> Mais adiante, trataremos com maiores detalhes acerca do funcionamento da área ativa.

<sup>20</sup> Preferimos usar o termo “alguns”, uma vez que ícones diferentes podem aparecer em outras disciplinas.



Ícone que sinaliza para vídeos, sites da Internet, simulados e provas de vestibular de todo o Brasil.



Ícone que sinaliza para vídeos produzidos pela Editora Saraiva e exercícios complementares.

Imagem 9 – ícones do LIDI



### O Trovadorismo



Embora Portugal tivesse conhecido, na primeira época medieval, manifestações literárias na prosa e no teatro, foi a poesia que alcançou grande popularidade, tanto entre os nobres das cortes quanto entre as pessoas comuns do povo.

Uma das razões dessa predominância foi o fato de a escrita ser pouco difundida na época, o que favorecia a difusão da poesia, que era memorizada e transmitida oralmente. Os poemas eram sempre cantados e acompanhados de instrumentos musicais e de dança e, por esse motivo, foram denominados *cantigas*. Os autores dessas cantigas eram *trovadores* (pessoas que faziam *trovas*, *rimas*), originando o nome *Trovadorismo*. Esses poetas geralmente pertenciam à nobreza ou ao clero e, além da letra, criavam também a música das composições que executavam para o seletivo público das cortes. Entre as camadas populares, quem cantava e executava as canções, mas não as criava, eram os *jograis*.

As cantigas chegaram até nós por meio dos *cancioneiros*, coletâneas (reuniões) de poemas de vários tipos, produzidos por muitos autores. Os *cancioneiros* mais importantes são o *Cancioneiro da Ajuda*, compilado provavelmente no século XIII; o *Cancioneiro da Vaticana*, provavel-



Bibliothèque Nationale, Paris

Iluminura do século XIII

79

Imagem 10 – Cereja e Magalhães – Literatura Brasileira – p. 78-79



Ícone que sinaliza para vídeos contendo entrevistas e/ou conceitos relativos à temática que está em foco; alguns destes são produzidos pela Editora Saraiva e outros não, mas ambos não estão disponíveis na Internet.

Imagem 11 – Ícone do LIDI

Os OAs acessados pelos ícones e as áreas ativas são recursos oferecidos pelo LIDI, que servem como materiais de apoio ao professor. Fora do LIDI, o professor conta com uma ferramenta que está presente na interface da plataforma do CONECTE, em um espaço destinado para o educador (Área do Professor), chamado de “Minhas aulas” (cf. imagem 12).

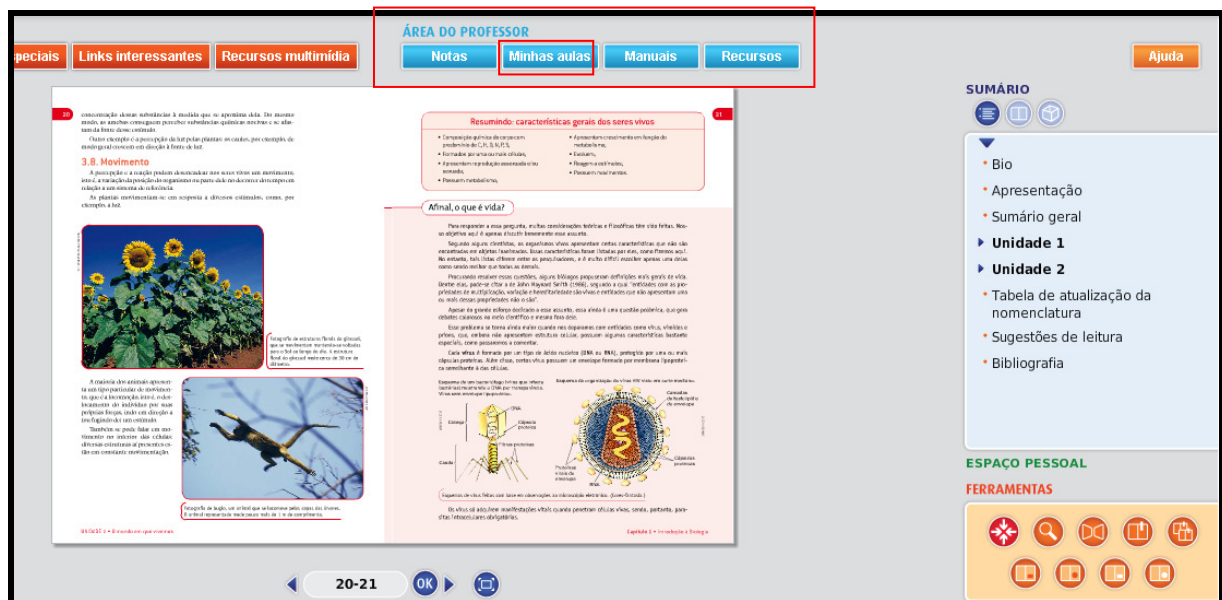


Imagem 12 – Área do professor – minhas aulas – Plataforma do Conecte – LIDI de Biologia – Bio 1

Através desse espaço, o professor pode elaborar aulas em PowerPoint, pois, ao clicar em “Minhas aulas”, aparecerá uma janela com ferramentas disponíveis, para que o professor possa criar e salvar a aula por ele produzida, conforme mostra a sequência de imagens a seguir:

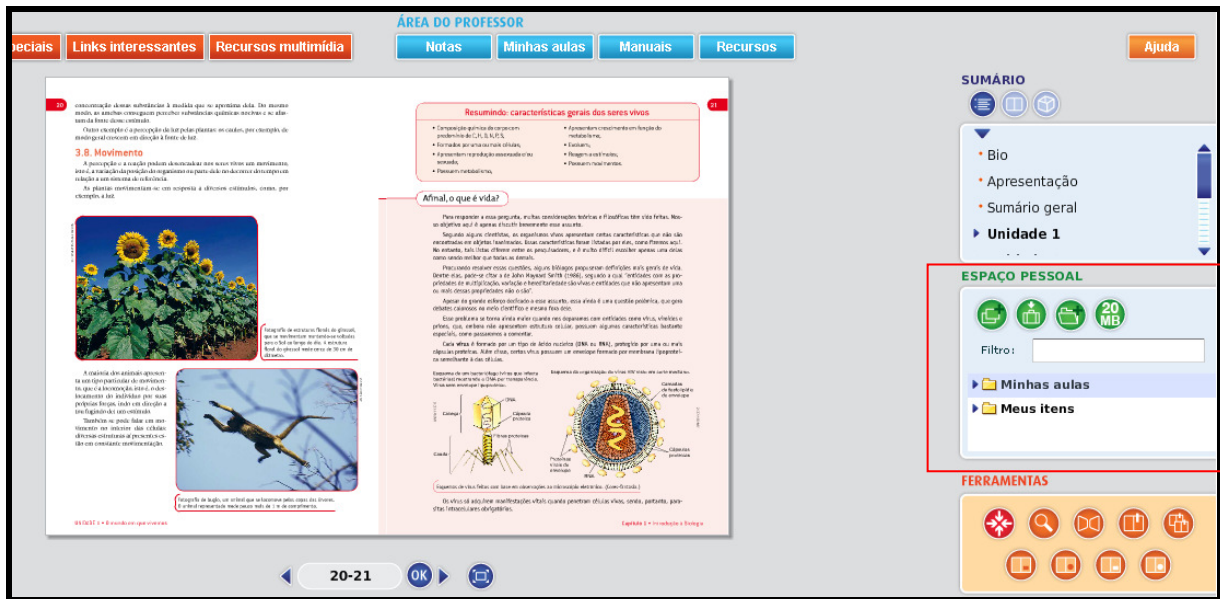
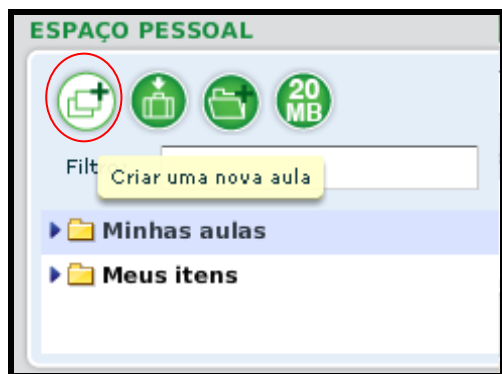


Imagem 13 – Área do professor – Plataforma do CONECTE - Ferramentas do Espaço Pessoal



Imagem 14 – Ampliação das Ferramentas do Espaço Pessoal





Ao clicar no ícone “Criar uma nova aula”, serão disponibilizados ao professor alguns modelos de PowerPoint, para que este possa dar início à criação de sua aula.

Imagem 15 – Destaque do item “Criar uma nova aula”

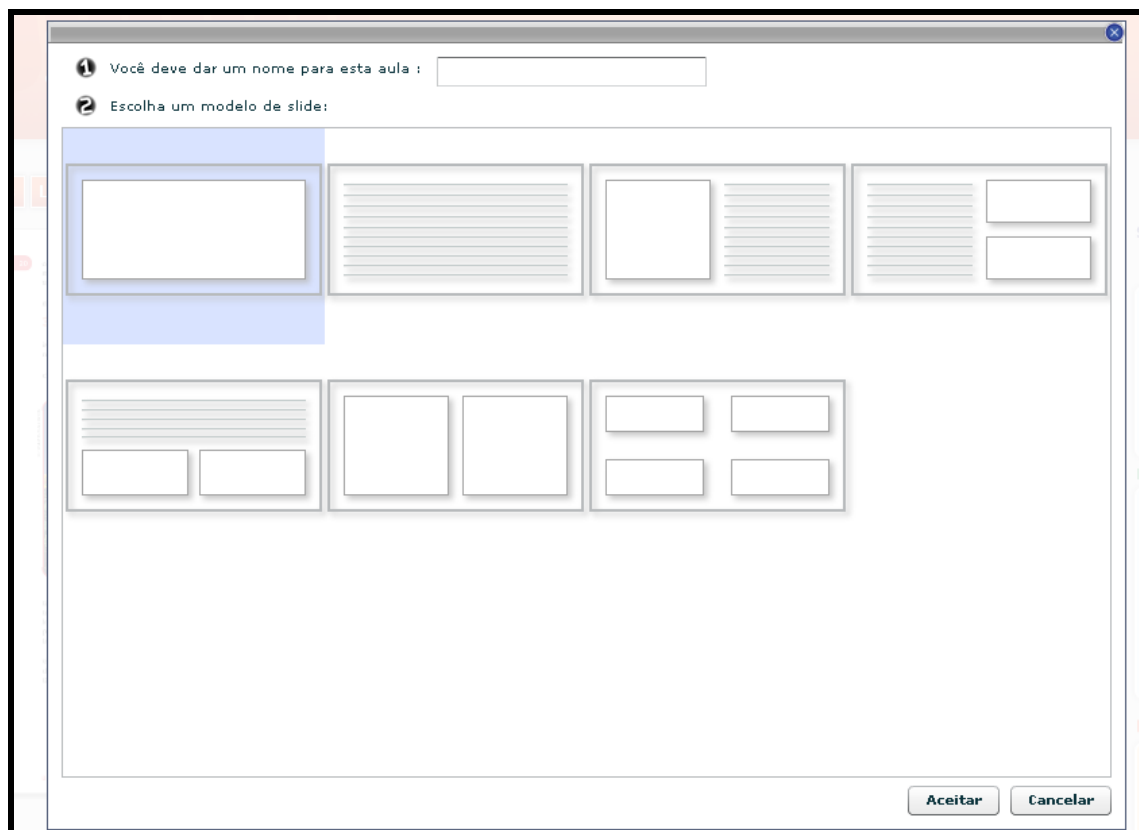


Imagem 16 – Modelos de slides disponibilizados ao professor

Ao aparecer essa tela, o professor precisa seguir os passos numerados:

- 1 – nomear a aula;
- 2 – escolher um modelo de slide que lhe seja mais favorável.

Realizados os dois passos, o educador pode utilizar alguns textos, conceitos, atividades e imagens que aparecem no LIDI, como também fazer uso de materiais advindos da internet (captura de imagens, textos, *hiperlinks* etc.) ou fazer uso de



arquivos pessoais que estejam armazenados no computador. Por fim, o professor, através dos outros ícones exibidos no “Espaço Pessoal”, tem a possibilidade de exportar a sua aula, que será armazenada em algum arquivo do computador, CD-ROOM ou pen-drive; criar um arquivo com as aulas por ele produzidas e observar o espaço disponível para armazenar as aulas, conforme ilustrações abaixo:



Imagem 17 – Destaque do item “Importar uma aula”

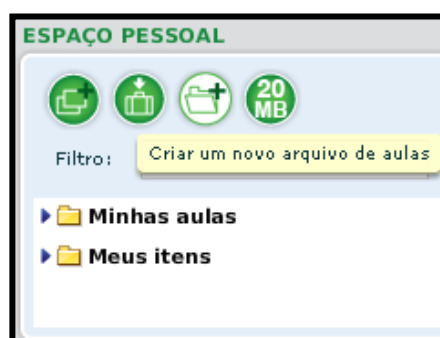


Imagem 18 – Destaque do item “Criar um novo arquivo de aulas”

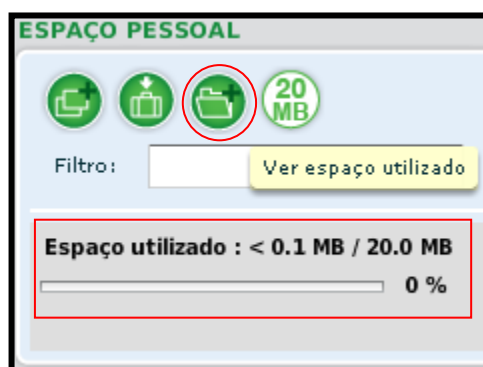


Imagem 19 – Destaque do item “Ver espaço utilizado”

O recurso “minhas aulas”, se bem aproveitado, pode ser um grande aliado para os educadores, tendo em vista que nem sempre queremos reproduzir as citações, atividades, imagens etc. presentes no livro didático; assim, temos a possibilidade de sermos autores e coautores da proposta do material que escolhemos como suporte para servir de base em nossas aulas. Castells (2001:164), ao falar das transformações da expressão cultural em decorrência da tecnologia digital e da internet, afirma que

o desenho gráfico computadorizado vem renovando as formas de expressão artísticas à medida que a arte visual transforma em formas, cores, sons e silêncio as manifestações mais profundas da experiência humana. A Internet oferece a possibilidade de criação coletiva, interativa, conjunta, por meio de práticas de grupo que permitem a pessoas distantes no espaço pintar, esculpir, desenhar, compor e produzir juntas, em interação e muitas vezes em contradição.

Essa formatação insere os alunos em modelo de produção de leitura e modelo de escrita diferente daqueles que são, muitas vezes, solicitados no ambiente escolar. A impressão que temos é que, em muitos momentos, o que é exigido do aluno não condiz com a realidade virtual e não-virtual a que estão expostos. Se fora da escola, os educandos têm acesso a uma série de práticas sociais com caráter atraente, como o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar pode ter significado?

#### **1.4. O momento é multi: multiculturalidade, multiletramentos**

As mudanças ocorridas ao longo do tempo têm alterado também concepções teóricas. O termo letramento, utilizado para se discorrer sobre as variadas atividades escolares e não-escolares que fazem uso da escrita, sofreu alterações. O letramento, por si só, não supre as atividades da atualidade em sua multiplicidade de semioses, em que texto escrito, imagem, áudio etc. agem concomitantemente; daí surge a expressão multiletramentos, termo cunhado por um grupo de dez pesquisadores, que ficou conhecido como o Grupo de Nova Londres, grupo este responsável pelo manifesto “A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures”.<sup>21</sup> Segundo Rojo (2012), o termo multiletramentos aponta para dois tipos de multiplicidade: multiplicidade *cultural* e multiplicidade *semiótica*. A primeira está atrelada às várias manifestações de produções culturais letradas que circulam socialmente e a segunda está vinculada ao fato de os textos apresentarem em sua configuração uma multiplicidade de linguagens. Desse modo, “são necessárias novas ferramentas - além da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação” (ROJO, 2012: 21).

---

<sup>21</sup> “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”

O olhar para essa mudança comportamental tem como objetivo diminuir o abismo decorrente do que é ensinado nas instituições educacionais e o que é vivenciado nas práticas sociais cotidianas dos alunos. Sabemos que, no âmbito escolar, existem algumas práticas de letramentos que lhe são específicas, no entanto não podemos desconsiderar a realidade dos jovens, pois estes, em sua maioria, exercem atividades de leitura e produção das mais variadas através das TICs, assim como pontua Dias (2012:95), ao ressaltar que

na contemporaneidade, as novas tecnologias de informação – TICS – têm exigido práticas letradas que requerem um deslocamento das práticas canônicas realizadas pelos protagonistas do cenário das escolas de ensino médio, os professores e os alunos. As TICS trouxeram para o contexto escolar textos multimodais e multissemióticos que combinam imagens estáticas (e em movimento), com áudios, cores e *links*.

Embora pareça ser, a questão não é tão simples, pois como discorremos anteriormente, na maioria das vezes, no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais, os alunos estão à frente dos mestres da escola. Essa “incompatibilidade” afeta as relações entre professores e alunos, uma vez que boa parte do tempo destes é gasto nos ambientes virtuais – *chats*, jogos, *blogs*, sites de relacionamento – enquanto aqueles, geralmente, não dispõem na sua rotina da mesma disponibilidade de tempo, para atuar com a mesma intensidade das práticas de letramentos digitais. Para que haja uma postura diferenciada na escola, Dias (2012) sugere aos professores que direcionem suas aulas para um trabalho com gêneros digitais, na tentativa de promover uma ampliação da diversidade linguística e cultural de textos orais e escritos que permeiam a sociedade. Os multiletramentos levam em conta situações de interação da contemporaneidade de leitura e de escrita, o que faz com que os alunos se “enxerguem” dentro das práticas educativas, tendo em vista as nuances propostas pelo viés do “multi” – multiplicidade de culturas, gêneros, linguagens, informações; enfim, o momento é “multicontemporâneo”. Fantin e Rivoltella (2012:96-97) chamam atenção para o fato de termos hoje uma cultura baseada na intermedialidade, em que as tecnologias são convergentes:

Hoje, é muito difícil definir o que seja uma TV ou um celular. É difícil porque um celular é também um computador, e esse computador também é um celular, que por sua vez é habilitado para tocar música e ver imagens, e que igualmente se transforma em TV. (...) cada tecnologia está se desenvolvendo como uma ferramenta *intermedial*, capaz de cruzar e misturar as especificidades que há poucos anos eram colocadas só numa tecnologia precisa: a TV era para ver TV, o telefone servia para telefonar etc.

Nesse contexto de intercâmbios culturais e tecnológicos, repensar a formatação do processo de ensino-aprendizagem é mais do que necessidade, em todas as áreas do saber. Através da portabilidade dos aparelhos tecnológicos, o acesso à informação está cada vez mais fácil e mais disponível, e essa é uma realidade que só tende a evoluir, a ser mais ampliada. É preciso reconhecer a lacuna existente entre alunos e professores, decorrente das práticas exercidas pelos dois lados. É preciso promover mudanças no âmbito escolar, uma mudança de postura educacional, uma mudança cultural.

No capítulo seguinte, trataremos de algumas questões que são pertinentes às noções aqui discutidas, como a concepção de gênero como ação social. Além disso, abordaremos as definições de convenção, *affordance* e modo, definições estas bastante caras a nossa pesquisa.

## Capítulo 2

### Teorias que se cruzam



Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/ObodeGaiato>

#### 2.1 A força da ação genérica

**G**ênero, de novo? Esse deve ser o questionamento de muitos, uma vez que são incontáveis os artigos, dissertações, teses, entre outros, que tratam dessa temática. Sim, vamos falar de gênero e, nesse caso específico, enfatizamos o “de novo”, já que não é a primeira vez que utilizamos a teoria de gêneros como aporte teórico em questões ligadas ao âmbito educacional e à Linguística. Falar de gênero é falar sobre a nossa vida, sobre a nossa participação como agentes construtores da sociedade. Falar de gênero é sinônimo de descoberta, descoberta linguística, descoberta social. Desse modo, pautamo-nos na teoria social de gênero, tendo em vista que partimos da premissa de que nos comunicamos através dos gêneros, pois estes são formas de ação social; assim, compartilhamos da ideia de que os gêneros não se caracterizam apenas por seus “traços textuais”, mas também pelo “papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos” (BAZERMAN, 2005:31). Os gêneros textuais são fenômenos sociais, dinâmicos, plásticos, moldam-se através das necessidades sociais e viabilizam a interação entre as pessoas, permitindo que estas ajam linguística e retoricamente.

Os gêneros se adaptam às mudanças ocorridas na sociedade, uma vez que “se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, 2002:22). As nossas práticas

discursivas estão imbuídas de gêneros, daí a necessidade de termos um olhar atento para as atividades escolares, uma vez que estas são mediadas por aqueles e, portanto, por práticas de letramentos. Bazerman e Prior (2007:155) revelam que a pesquisa em torno do letramento é algo relativamente novo, uma vez que essa demanda foi propiciada através da exploração dos gêneros e de seu uso situado. Dessa maneira, “gênero, em resumo, se tornou não somente um lugar central para o reconhecimento das diferenças disciplinares e sociais, mas um lugar onde os efeitos sócio-históricos dos domínios em expansão da disciplinaridade estão sendo registrados”.

As TICs têm sido responsáveis pela difusão de uma vasta quantidade de gêneros. Retomemos, pois, a epígrafe desse capítulo, a *meme* que tem por personagem principal o Bode Gaiato. Essa *meme* passou a ser propagada e difundida pelo Facebook, por meio dos vários compartilhamentos dos usuários. Através dela, expressões e costumes (antigos e atuais) típicos do Nordeste foram ilustrados nas diversas situações protagonizadas pelo “bode”, que é personificado nas *memes* e remete ao sertão nordestino. Em Pernambuco, quem frequenta as redes sociais, provavelmente, conhece o “Bode Gaiato” que, como o próprio nome sugere, sabe lidar de maneira inteligente e bem-humorada com as adversidades típicas das situações que enfrenta (a figura do bode também é associada às agruras sertanejas). Junto com a mãe, “Junin”, o gaiato, vivencia uma série de “causos” característicos do imaginário nordestino, como o que ilustra a epígrafe, que relembra o costume de muitas crianças que trocavam panelas velhas por algodão doce. Inúmeros leitores se veem na personagem, e a graça que permeia a *meme* está, muitas vezes, nesse reconhecimento. Expressões como “armaria, mainha, nãm”, ditas pelo bode, também revelam a nossa identidade linguística, a linguagem do Nordeste, a linguagem do pernambucano, tendo em vista que em outros estados nordestinos há outras *memes* com outras personagens e outros bordões. Esse é um exemplo de elaboração e de reprodução de um gênero da esfera virtual, que faz uso do linguístico e do visual, para reproduzir paisagens cotidianas de um povo. Quantos de nós gostaríamos de ter tamanha criatividade! Quantos leitores buscam o bode Gaiato como forma de identificação? Por esta razão, continuamos a falar de gêneros, pois, conforme mostra Bazerman (2006:23),

gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar.

As mudanças sociais vêm influenciando veementemente o nosso comportamento e a nossa maneira de consumir e de elaborar os textos. Bazerman (2005:40) revela que, ao conceber gênero como “uma coleção de elementos característicos”, deixamos, muitas vezes, de perceber que “esses elementos são flexíveis em qualquer instância, ou até como a compreensão geral do gênero pode mudar com o passar do tempo, à medida que as pessoas passam a orientar-se por padrões em evolução”. Somos responsáveis pela circulação social dos gêneros, uma vez que o produzimos e o mantemos (ou não) nos diversos ambientes da vida em sociedade, pois “os gêneros, da forma como são percebidos e usados pelos indivíduos, tornam-se parte de suas relações sociais padronizadas, de sua paisagem comunicativa e de sua organização cognitiva”. (BAZERMAN, 2006:28). As características tipificadas dos gêneros permitem manter certa ordem nos espaços por onde trafegam, como mostra Bazerman (2006:60), quando ressalta que o gênero não é apenas uma categoria linguística marcada pela estruturação dos traços textuais, mas também é categorizado como sociopsicológico, já que o utilizamos para “reconhecer e construir ações tipificadas dentro de situações tipificadas. É uma maneira de criar ordem num mundo simbólico sempre fluido”. Swales (1990), em sua pesquisa sobre gêneros, trouxe à tona a importância do conceito de propósito comunicativo para essa teoria. Assim, o autor nos mostra que os gêneros possuem determinados propósitos comunicativos que são reconhecidos e partilhados por membros de uma determinada comunidade. No entanto, em um trabalho mais recente em conjunto com Askehave, os autores (ASKEHAVE e SWALES, 2001) revisitam a noção de propósito comunicativo e chegam à conclusão de que essa definição é bastante complexa, uma vez que nem sempre identificamos determinados “propósitos” em relação ao uso dos gêneros. Os autores, a título de esclarecimento, trazem alguns exemplos, dentre eles, mencionam o gênero lista de compras. Se pensarmos no propósito comunicativo desse gênero, é muito provável que ocorra em nossa mente a ação que realizamos através dele que, talvez, para

uma maioria, seja o de listar itens que devem ser comprados em supermercado, padaria etc. No entanto, os autores mostram que a lista de compras pode ter outras finalidades: mostrar o que não deve ser comprado, por exemplo. E, de fato, tal ação faz todo sentido. Se, de repente, há alguém com alergia a um determinado produto ou alimento, podemos fazer uma lista do que NÃO COMPRAR para esse alguém. Então, os gêneros possuem propósitos distintos nas ações do dia-a-dia e são, portanto, sempre reatualizados. Tomemos como referência o nosso material de análise. O capítulo 1 do LIDI da Gramática Reflexiva traz para o aluno a noção de língua, linguagem verbal e não-verbal e variação linguística. No tocante a este último tópico, para falar, realçar, complementar, exemplificar a noção de dialetos e registros, há um OA que leva o leitor a um vídeo do Youtube, ilustrado abaixo:

**Quadro 3** – OA – Vídeo do Youtube – poesia “Ai se sesse”, do autor Zé da Luz – narrado por Lirinha, vocalista da Banda pernambucana “Cordel do Fogo Encatado”.

	
	
de Pernambuco,	cidade chamada Arco Verde.





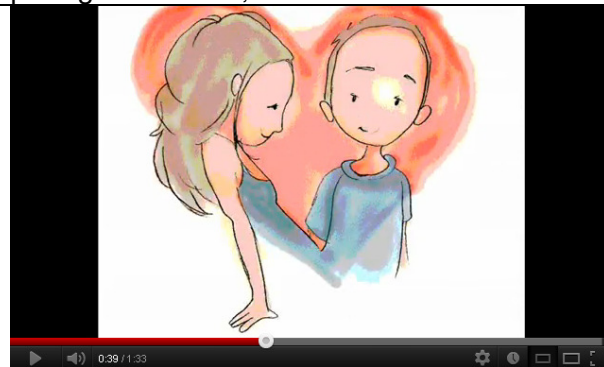
O poeta Zé da Luz, o poeta Zé da Luz, do início do século,



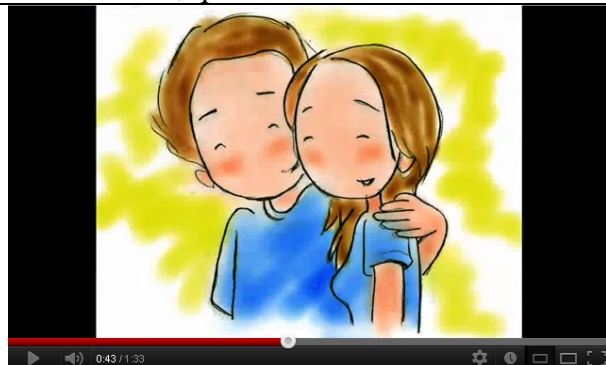
escreveu uma poesia, porque disseram pra ela que pra falar de amor, era necessário um português correto, tal...



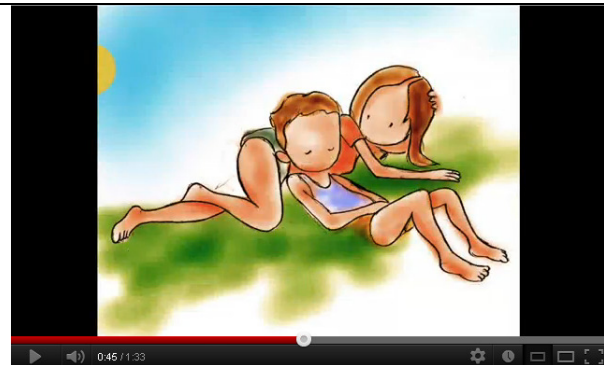
Aí Zé da Luz escreveu uma poesia chamada “Ai se sesse”, que diz assim:



Se um dia nós se gostasse;



se um dia nós se queresse;



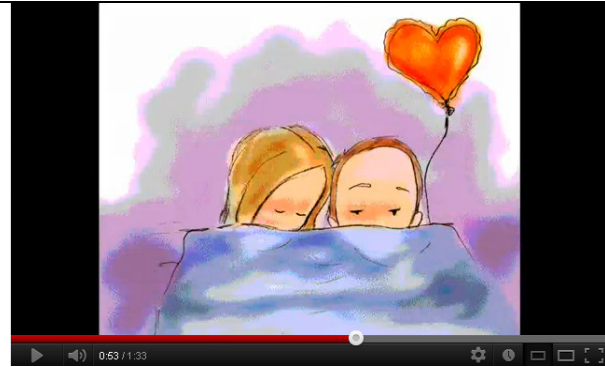
se nós dois se impariasse;



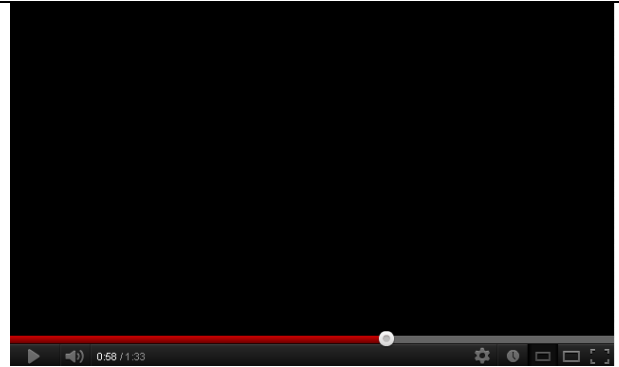
se juntinho nós dois vivesse!



Se juntinho nós dois morasse;



se juntinho nós dois drumisse;



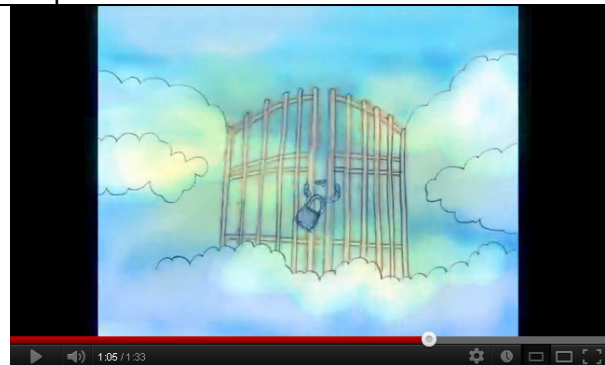
se juntinho nós dois morresse!



Se pro céu nos assubisse?



Mas porém, se acontecesse



Qui São Pedro não abrisse as portas do céu e fosse te dizê quarqué toulíce?



E se eu me arriminasse e tu com eu insistisse, pra que eu me arrezorvesse



e minha faca puxasse e o buxo do céu furasse? Tarvez qui nós ficasse,



tarvez que nós caísse



Provavelmente, se o vídeo fosse visto e analisado por leitores, de modo geral, e perguntássemos a estes qual é o gênero em destaque, tivéssemos como resposta: poesia, vídeo, desenho animado e assim por diante. Talvez, se perguntássemos qual é o propósito comunicativo desse gênero, fosse-nos respondido: divertir, emocionar, etc. Temos a tendência de tomar o gênero por seu propósito comunicativo mais recorrente ou por aquele que julgamos ser mais frequente e, assim, esquecemos-nos de levar em conta as várias finalidades possíveis em um gênero. No exemplo em questão, o OA foi incorporado a um livro didático digital, que traz como temática “dialetos e registros”. Esse gênero já passou por várias esferas de circulação social: a produção do autor; a declamação feita pelo próprio autor e por terceiros, em vários momentos; a declamação feita pelo cantor Lirinha em um show; a divulgação na internet em forma de vídeo (texto narrado e imagens), entre outros. No caso em questão, a poesia de Zé da Luz aparece como OA, como forma de auxiliar o professor na explanação do conteúdo. Por essa razão, precisamos ter em mente que os gêneros podem ter fins específicos, a depender do seu uso, da sua ação dentro da sociedade.

A tecnologia nos trouxe uma forma de vida diferenciada, em que a praticidade e a agilidade são fatores preponderantes. O acesso aos mais variados modos de exibição de textos é ofertado todos os dias em diversas situações. Podemos acessar informações através de vários veículos de comunicação, no entanto, para isso, precisamos ter preparo para o manuseio dessas ferramentas, que nos solicitam uma prática de letramento diferenciada. Quem vivenciou esta mudança comportamental teve e está tendo que se adaptar a um novo modelo de vida. Alguns com mais facilidade que outros. O fato é: praticamente todo ambiente teve de ser reorganizado

em sua estrutura de funcionamento devido à tecnologia. Os conjuntos de gêneros que compõem cada um desses ambientes precisaram, em muitos casos, acompanhar as novas práticas advindas com a “reforma tecnológica”. Atividades corriqueiras como pagar uma passagem de ônibus, bater o ponto de chegada e de partida no trabalho, atividades bancárias em geral, tiveram suas ações alteradas, conforme mostra Silva (2008:164) ao dizer que

A virtualidade possibilita a disponibilização de sistemas de gênero mais amplos, provocando uma mudança social (na qual o leitor pode comprar produtos sem sair de casa, por exemplo) que altera o sistema de atividade bancário e a textualidade dos gêneros publicitários, ao modificar as características dos textos.

As várias práticas de letramentos, as mudanças sociais, o avanço tecnológico, o surgimento de vários gêneros textuais nos alertam para os diversos modos que compõem boa parte de nossos textos. Assim, não há como não perceber a força social, discursiva e múltipla das TICs na vida de cada um de nós. Agenciamos e somos agenciados pelo poder da tecnologia, esse é um fator inegável do mundo globalizado. Somos, ao mesmo tempo, alforriados e escravos dessa demanda social, desse domínio tecnológico, que alavanca as nossas práticas diárias. Bazerman (2006:84) cita o fato de ser “uma junção especial de muitos discurso do mundo”. O autor mostra também

como a tecnologia da arquitetura cria novas edificações no meio de propostas aos clientes, códigos legais, relações contratuais, discussões financeiras, plantas e especificações materiais, negociações com os construtores e teorias pós-modernas da estética.

Nesse contexto, as convenções estabelecidas socioculturalmente são exemplos de tipificações, do ponto de vista da diversidade genérica, bem como em outras formas de *design*, que vão além da materialidade linguística. Por essa razão, a seguir, versaremos sobre convenções, *affordances* e modos, no intuito de perceber como tais pontos estão concatenados, para promover códigos culturalmente aceitos e/ou desfeitos nos vários *designs* que nos circundam na sociedade.

## 2.2. Convenções, *affordances* e modos: ingredientes de um mesmo prato

O modelo de vida que temos hoje impõe padrões e rotinas que afetam nosso comportamento social, cultural, educacional e profissional. Johnson (2001, 2005 *apud* Arruda, 2009) afirma que, através da tela do computador, as informações e o conhecimento reorganizam o raciocínio, criando formatos de aprendizagem. Segundo o pesquisador:

os ícones, a virtualização do papel, as produções de conhecimento “colaborativas” (via internet) e o *hiperlink* criam perspectivas diferentes para a formação, na medida em que várias janelas se abrem para conhecimentos aparentemente não relacionados, como jogos de computador ou *softwares* que exigem capacidades mentais diferentes, não lineares, cuja principal lógica reside na aprendizagem a partir do erro. Ou seja, a dinâmica da quantidade de informações nos inunda no mundo atual e produz diversos efeitos na forma de aprendizagem.

Essa nova formatação comportamental requer modelos que nos auxiliem na realização das atividades diárias, portanto o design das informações serão fatores preponderantes para convencionar determinados padrões sociais nas várias interfaces que circulamos. Mas, o que é convencional?

### 2.2.1 - Convenção

Kostelnik e Hasset (2003) mostram que as convenções estabelecem uma força coesiva com a linguagem visual, uma vez que esta normaliza o *design*, através da variação implacável dos documentos que circulam no lugar de trabalho, nas publicações profissionais, nos manuais instrucionais, na *web* e em outras formas de *design* que levem em conta os negócios, a ciência e a informação técnica. *Design* de informação é incutido por códigos convencionais – local e global, textual e não-textual – que são combinados em um dado documento para satisfazer as necessidades e expectativas dos leitores (KOSTELNIK & HASSET, 2003). As convenções são demarcadas pelos *designs* estabelecidos social e culturalmente, são assimiladas pela força de seu uso, muitas vezes, intuitivamente, com base nas pistas disponibilizadas pelo *design*; por este motivo, é tão difícil, em certos momentos, aceitar o novo, uma vez que inúmeras convenções são utilizadas em

grande escala e, assim, mais assimiladas e aceitas pela sociedade. Recordamos, agora, de uma aula de Linguística Textual em que foram analisados vários tipos de sumários de revistas. Um dos periódicos resolveu inovar no *design* da apresentação do sumário, o que causou estranhamento para muitos da turma. A própria revista colocou uma nota explicativa de orientação ao leitor, de como realizar a leitura do sumário, uma vez que os elementos visuais mais comuns que tipificam esse gênero foram, de certa forma, alterados. Podemos tecer uma comparação semelhante em relação à aceitação, por parte de muitos, do livro digital, tendo em vista que, em muitos casos, a versão digital disponibiliza alternativas diferenciadas de processar a leitura, através das possibilidades fornecidas pelo ambiente virtual. Para muitos, isso significa inovação, facilidade, avanço, qualidade; para outros, o livro impresso continuará como protagonista, devido ao hábito e ao apego que muitos leitores dedicam ao livro físico; e para alguns, qualquer uma das duas versões será indiferente, uma vez que muitos indivíduos não gostam de ler livros de espécie alguma. Vale ressaltar que nem sempre nos damos conta das mudanças convencionais que nos circundam, pois às vezes o processo de mudança acontece de modo gradativo, fazendo com que nos habituemos às mudanças de modo mais fácil e quase imperceptível. Tomemos como exemplo o aparelho telefônico, quantos e quantos modelos precederam os vários tipos que temos na atualidade? Quem um dia imaginou ter um telefone portátil? As mudanças foram gradativas e as facilidades ofertadas foram bem aceitas e assimiladas pelos usuários. Mesmo assim, ainda encontramos resistência por parte de alguns usuários em relação a alguns modelos de aparelhos telefônicos, por não terem familiaridade com as convenções estabelecidas pelo *design* de informação.

Os autores ressaltam que as convenções fornecem o fio que trança nossas experiências perceptuais, elas fazem com que o *design* mantenha uma linguagem coerente, impedindo, desse modo, a dissolução de uma anarquia retórica. À semelhança dos gêneros que, através de suas características tipificadas, permitem aos seus leitores o seu reconhecimento na esfera social, as convenções, através da partilha de seus modelos na sociedade, permitem que identifiquemos e executemos algumas tarefas, com base nos moldes convencionais de nossa cultura. Miller (2009:62) afirma que, “quando um tipo de discurso ou de ação comunicativa adquire um nome comum dentro de um dado contexto ou comunidade, isto é um bom sinal de que está funcionando como um gênero”. Por ser cultural, nem sempre fazemos

uso dos mesmos códigos convencionais na elaboração dos textos que produzimos/consumimos. Kostelnik e Hasset (2003) relatam que existem algumas convenções que integram os documentos, desse modo, os autores apresentam um contínuo com uma gama de convenções distribuídas em três modos distintos: textual, espacial e gráfico. Cada um desses modos irá variar do micronível (pequena-escala), representado na parte superior do gráfico, ao macronível (grande-escala), representado na parte inferior do gráfico. Para efeito de visualização, tomamos por base o gráfico produzido pelos autores, que tem por finalidade mostrar o contínuo das convenções. Utilizaremos para este fim a adaptação produzida por Silva (2011: 65) do gráfico dos autores em questão:

**Quadro 4** – Série de Códigos Convencionais estabelecido por Kostelnik e Hasset (2003:16), adaptado por Silva (2011: 53)

	Textual	Espacial	Gráfica
Convenções de pequena-escala	<ul style="list-style-type: none"> <li>Itálico para títulos de livros, gêneros biológicos, ênfases</li> <li>Letra maiúscula para mensagens formais, avisos.</li> <li>Letras iniciais sinalizando uma nova seção do texto</li> <li>Múltiplos níveis de títulos entre o texto</li> <li>Sistema de numeração arábico para relatórios científicos.</li> <li>Legendas e chamadas para ilustrações</li> <li>Legendas na exibição de dados; rótulos nos eixos x e y</li> <li>Seção de páginas de títulos entre um documento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sobrescritos para notas de rodapé; subscrito para equações (H<sub>2</sub>O)</li> <li>Letra pequena para detalhes</li> <li>Texto justificado para documentos formais</li> <li>Recuo de margem para sinalizar hierarquia</li> <li>Poder no topo dos gráficos organizacionais</li> <li>Uma coluna para memorandos e cartas; múltiplas colunas para boletim de notícias</li> <li>Eixos x-y para gráficos; círculos para gráfico-pizza</li> <li>Figuras com partes 'explodidas', 'seccionadas', seções cruzadas, visões partidas</li> <li>Padrão de tamanho de páginas, legal, A4</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sublinhado para links da web, ênfases, totais de contabilidade</li> <li>Marcadores para itens em listas</li> <li>Linhas entre células em tabelas; textos em quadros para notas, avisos</li> <li>Símbolos de Gráfico de fluxo</li> <li>Símbolos e linhas de grade em gráficos</li> <li>Padrões preenchidos por materiais (madeira, aço)</li> <li>Linhas tracejadas para mostrar figura debaixo da superfície</li> <li>Marca d'água em certificados e prêmios; textura na página da web</li> </ul>
Convenções de grande-escala	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cabeçalhos de páginas e notas de rodapé</li> <li>Páginas de título e etiquetas para longos relatórios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cartões divisores para documentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Molduras ao redor de figuras e gráficos; limites de página</li> <li>Ícones sinalizando fim da unidade do texto</li> </ul>

Os autores deixam claro que, qualquer que seja o elemento da linguagem virtual, seja ele pertencente à pequena-escala ou à grande-escala, em qualquer um dos três níveis (textual, espacial ou gráfico), será raramente desenvolvido, utilizado, sem a orientação de algum código convencional. Outro ponto a ser ressaltado é a questão de o gráfico em destaque não ser um material fechado, ele é uma forma de representação de alguns elementos que são utilizados na produção de documentos,



no entanto muitos outros podem ser inseridos; afinal, mais uma vez reafirmamos que as convenções são estabelecidas pela força cultural, pela força do uso, pela força que representam na sociedade. Desse modo, o quadro exposto explana algumas convenções que são recorrentes para compor diversos documentos, por terem um uso frequente e integrado, muitas vezes, não nos damos conta da importância dessas convenções para a elaboração e para leitura dos textos que produzimos e consumimos; como afirmam Kostelnick e Hasset (2003, p. 15), “embora os documentos raramente utilizem exatamente o mesmo vocabulário visual, utilizam algumas formas convencionais: a seleção de fontes, o posicionamento dos títulos, o espaçamento entre linhas, o tamanho da página e das ilustrações”. O exemplo da página de início de capítulo da Gramática Reflexiva ilustra algumas convenções estabelecidas pelos *designers* da obra:



## Comunicação e intencionalidade discursiva

Leia este texto:

### Celebração da desconfiança

No primeiro dia de aula, o professor trouxe um vidro enorme:

— Isto está cheio de perfume — disse a Miguel Brun e aos outros alunos. — Quero medir a percepção de cada um de vocês. Na medida em que sintam o cheiro, levantem a mão.

E abriu o frasco. Num instante, já havia duas mãos levantadas. E logo cinco, dez, trinta, todas as mãos levantadas.

— Posso abrir a janela, professor? — suplicou uma aluna, enjoada de tanto perfume, e várias vozes fizeram eco. O forte aroma, que pesava no ar, tinha-se tornado insuportável para todos.

Então o professor mostrou o frasco aos alunos, um por um. Estava cheio de água.



(Eduardo Galvão. *O livro das abraças*. Porto Alegre: L&PM, 2002. p. 156.)

1. Numa situação de comunicação, há, pelo menos, duas pessoas interagindo por meio da linguagem, os chamados **interlocutores**. Aquele que produz a linguagem é chamado de **locutor**; aquele que recebe a linguagem é chamado de **locutário**. No conto em estudo:
  - a) Quem exerce o papel de locutor? *O professor.*
  - b) E quem exerce o papel de locutário? *Os alunos.*
  
2. Para que a comunicação se realize com sucesso, é necessário que cada um dos interlocutores compreenda bem o que o outro diz. No conto, o professor chega à sala e faz um comunicado aos alunos.
  - a) Em resumo, o que ele comunica que vai fazer? *Comunica que, para medir a percepção dos alunos, vai abrir um vidro de perfume.*
  - b) Você acha que os alunos compreenderam bem a mensagem do professor? *Sim.*
  - c) Levante hipóteses: Por que, então, os alunos pensaram ter sentido cheiro de perfume? *Porque ficaram sugestionados pela fala do professor.*
  
3. Com base nas ideias do texto, como você justificaria o título "Celebração da desconfiança"? *Resposta pessoal. Professor: Sugermos abrir a discussão com a classe. Sugestão: Pode sugerir, por exemplo, que é necessário que desconfiemos de nossos próprios sentidos, julgamentos e verdades, pois podemos estar sendo influenciados por outros pessoas.*

30

Imagem 20 – Abertura do capítulo 2 - Cereja e Magalhães – Gramática Reflexiva – p. 30

Nesse exemplo, percebemos que há fontes tipográficas distintas para títulos e corpo do texto, tamanhos de letras diferentes, utilização de negrito para destacar o título do capítulo, uso de cores diferentes para títulos e numeração das atividades. Cada uma dessas convenções cumpre um propósito específico, para que ocorra a coerência do documento como um todo. Por se tratar de um exemplo retirado do

livro do professor, as respostas das atividades são apresentadas em uma cor distinta (rosa) da padrão (preta), para que o professor consiga distinguir a resposta das perguntas ou do corpo do texto; assim esse destaque demarcado pela cor cumpre com o propósito de sinalizar algo ao docente, bem como diferenciar as versões que são destinadas para o alunos das que são destinadas para os professores. São marcadores aparentemente simples, de tão usuais e rotineiros em vários documentos e em várias esferas profissionais, cada um com seus detalhes e seus propósitos comunicativos, mas que fazem grande diferença para nossa atuação como sujeitos participativos da sociedade. Ao falarem a respeito do uso das cores como função comunicativa, tomando por base a teoria metafuncional de Halliday (1978), Kress e Van Leeuwen (2002:346-351) afirmam que a linguagem cumpre três funções: *a função ideacional, a função interpessoal e a função textual*. Grosso modo, a primeira tem o papel de construir as representações do mundo; a segunda tem o papel de mediar as interações caracterizadas por propósitos sociais específicos e relações sociais específicas e a terceira tem o papel de mobilizar os atos comunicativos em maior totalidade, para o eventos de comunicação ou textos que realizam práticas sociais específicas. Assim, os autores falam que a cor é metafuncional. Traçando um paralelo com as funções da linguagem, os pesquisadores fazem a seguinte relação:

- **Função ideacional** – as cores servem para denotar pessoas específicas, lugares específicos e coisas específicas, bem como classes de pessoas, lugares e coisas mais gerais. Assim, as cores servem para identificar e expressar ideias.
- **Função interpessoal** – as cores também são usadas para transportar significado interpessoal, pois nos permitem realizar atos de cor, através da relação de seu uso com o outro. A cor pode ser usada no intuito de impressionar, de intimidar, de mostrar poder, de alertar etc.
- **Função textual** – as cores criam coerência em diversos espaços físicos e situações. Em edifícios, por exemplo, as diferentes cores de portas podem distinguir diferentes serviços e departamentos. Os textos que consumimos são editados, muitas vezes, em cores diferentes para demarcar títulos, boxes de textos específicos, conceitos diversos, imagens, entre outros, para situar o

leitor de forma mais precisa e, desse modo, deixar o texto mais coerente e coeso.

Levando em conta tais aspectos, os autores pontuam o fato de a cor ser, então, um modo semiótico, tendo em vista que cumpre com as três metafunções acima mencionadas. A cor precisa de um ambiente multimodal, para que, assim, ela possa combinar-se com outros modos e cumprir com o papel a ela destinado. Afirmamos que as cores possuem significados que estão envoltos de cultura, sendo, portanto, convenções culturais.

A noção de convenção está diretamente relacionada à noção de *design*. De acordo com Kostelnik e Hasset (2003), o *design* está imerso na cultura contemporânea de tal forma que é difícil escapar de sua inexorável presença. O *design* perpassa pelas construções, mobílias, vestimentas, *websites*, publicidades etc. Através do *design*, vários códigos convencionais são integrados. Através do *design*, as convenções permanecem na sociedade ou são modificadas.

Os livros didáticos das diversas disciplinas, de um modo geral, possuem semelhanças em sua formatação, isso pelo fato de cada área do saber ser regida por critérios específicos que, se não seguidos, comprometem a credibilidade da obra; por essa razão, cada disciplina deve estabelecer os conteúdos que serão contemplados de acordo com os documentos oficiais que administram a educação no Brasil. Para distribuir esses conteúdos, percebemos que as editoras que confeccionam obras didáticas têm uma formatação semelhante, uma linha de raciocínio bastante similar. Geralmente, em se tratando da disciplina de Língua Portuguesa, esse raciocínio é mais ou menos convencionalizado da seguinte forma: abertura de unidade e/ou de capítulo; exploração do gênero; exploração dos conteúdos linguísticos/aspectos gramaticais; realização de projetos/atividades e/ou produção textual etc. Essa semelhança, demarcada pelo mercado editorial, torna a decisão dos professores em relação à escolha da obra que melhor atende a sua demanda um pouco complicada, já que os livros são parecidos na estrutura e nos conteúdos; assim, os pequenos detalhes é que farão a diferença no momento de decidir com que obra trabalhar. Em função disso, o professor deve estabelecer alguns critérios importantes nesse momento, sendo alguns deles preponderantes na análise, tais como condução das atividades (diversidade, teor reflexivo, variedade de práticas etc.), condução dos conteúdos (reflexão linguística, textualidade, comunhão

entre prática e teoria etc.) e condução das imagens e do *layout* do material (conjuntura textual, aparência agradável, que convide ao manuseio e à leitura do livro). Esses são alguns, dentre outros critérios que julgamos interessantes na análise de uma obra didática, para que, através desse recurso tão utilizado e cobrado como instrumento fundamental no processo de ensino e aprendizagem das escolas brasileiras, seja, de fato, um material que agregue professores e alunos com possibilidades pedagógicas bem embasadas e por que não prazerosas. Citamos o *layout*, uma vez que este cumpre com um papel fundamental no livro didático: sua identidade visual. É com base nesse visual que as seções são estabelecidas, que as imagens são escolhidas, que os títulos são destacados e que os leitores - professores e alunos - são orientados no trato com a obra, nas ações possíveis de serem realizadas com base nas convenções estabelecidas pelo *design*. Essas ações serão o foco da discussão que segue.

### 2.2.2 – *Affordance*

A noção de *affordance* dialoga com a noção de convenção, uma vez que, como mostra Jewitt (2009:24), o termo *affordance*, originado do trabalho sobre percepção cognitiva de Gibson (1977) foi revisitado por Norman (1988, 1990) e debatido no âmbito da investigação multimodal. A autora afirma que van Leuween concebe *affordance* como um “potencial de significados” quanto aos aspectos culturais de modo<sup>22</sup>, enquanto que, para Kress (2003), *affordance* modal é usado para se referir às possibilidades de expressar e representar um modo. Assim, levando em consideração as definições de van Leuween e de Kress, a pesquisadora afirma que *affordance* é a forma como um modo pode ser utilizado, através de seu uso repetido para significar, fazer e informar sobre as convenções sociais utilizadas em determinados contextos; assim, *affordances* correspondem às possibilidades e limitações dos modos semióticos determinados pelas convenções culturais que nos circundam (Jewwit 2009; Krees, 2003). Broch (2010:16), com base em Gibson (1986), exemplifica que a *affordance*, “tomando um objeto qualquer, é a possibilidade de ação/uso que o agente percebe poder executar com o objeto”. Ou seja, são as possibilidades de uso que o *design* oferece. Tendo por referência a

---

<sup>22</sup> Adiante, trataremos da noção de modo.

plataforma do CONECTE, a janela “Minhas aulas” permite ao professor criar aulas em PowerPoint. Até então, criar aulas utilizando PowerPoint não era algo novo. No entanto, a plataforma, através de seu *design* de informações, possibilita ao professor criar aulas que contemplem o conteúdo do livro didático e outros arquivos fora do ambiente CONECTE, permitindo ao leitor uma possibilidade diferente: há, então, uma *affordance* multimodal. Cada ícone exibido no LIDI, para dar acesso a um objeto de aprendizagem (vídeos, animações, infográficos etc.) possui um *design* próprio, uma convenção que tenta se impor aos usuários do material, possibilidades de uso – *affordances*. Broch (2010:26) afirma, ainda, que as *affordances* “existem como possibilidades, sejam utilizadas ou não. O desígnio de uma faca é cortar alimentos, mas pode servir como arma, mesmo que a pessoa seja pacífica”. Assim, quando percebemos, em um ambiente, as possibilidades que nos são disponibilizadas, colocamos em prática as nossas capacidades física e intelectual. As *affordances* levam em consideração o perceber e o agir, com base no *design* disponibilizado.

Para Norman (1999), as convenções servem como *feedbacks* visuais, convenções simbólicas, que auxiliam o usuário em determinadas ações. Por exemplo, os ícones que aparecem na tela do computador servem de alvos para guiar o leitor em que lugar ele pode clicar e o que pode encontrar ao clicar em determinado ícone. Mas nada impede que o indivíduo clique em outros lugares que não sejam demarcados por um ícone. Assim, para o autor, a ação, independentemente das pistas visuais, caracteriza a *affordance*. Mesmo quando acontece uma mudança no visual de um determinado ícone/imagem, como a mudança do cursor do mouse de seta (para indicar e clicar) para uma mão (para segurar, arrastar); as ações são *affordances* e os ícones são convenções que irão orientar os leitores nas ações que podem ser possíveis a partir daquele feedback visual. Desse modo, as *affordances* não são criações, pois elas existem independentemente do que é visível, o que é visível são as *affordances* percebidas, mas outras possibilidades de uso e de ações podem ser realizadas, mesmo quando não estão visíveis. No entanto, segundo Norman (1999) as *affordances* especificam uma gama de atividades possíveis, mas são de pouca utilidade se não são visíveis aos usuários.

Levando em consideração as noções de *affordances* anteriormente apontadas, concordamos que convenções e *affordances* possuem conceitos

distintos, porém complementares. As convenções são criadas por designers, são aceitas, mantidas e/ou descartadas pela sociedade. Mas são elas que nos permitem visualizar os diversos usos disponibilizados pelas *affordances*. Mesmo quando contrariamos os usos convencionais. Por exemplo, com a antiga colher de pau, podemos mexer alimentos que vão ao fogo. Porém, esta mesma colher pode servir de instrumento musical, de objeto de decoração em algum restaurante e até mesmo como objeto de castigo. Enfim, talvez, quem imaginou a colher de pau teve, em um primeiro momento, a ideia de fazê-la como utensílio de cozinha, mas, através do seu *design*, outras ações podem ser realizadas. A colher de pau é apenas um dos muitos exemplos que podemos aqui citar. Adiante, retomaremos a discussão do material didático que estamos analisando.

### 2.2.3 - Modo

O conceito de modo é motivo de muitas discussões e debates na academia. Aqui, tomaremos por base a noção de modo difundida por Jewitt (2009) e Kress (2009). Para Jewitt (2009), a perspectiva multimodal concebe a linguagem como um modo situado entre um conjunto multimodal de modos. Assim, estes são moldados por meio de seus usos culturais, históricos e sociais, para realizar determinadas funções. A interação entre os modos é importante para a construção de sentidos, uma vez que orquestramos seus significados através da seleção e da configuração existente entre os modos.

Kress (2009) afirma que o modo é um recurso para a construção do sentido determinado social e culturalmente; dessa forma, imagem, escrita, *layout*, músicas, gestos, voz, imagem em movimento e trilha sonora são exemplos de modos usados para representar a comunicação. Para o autor, a noção de modo comunga com a noção de *affordance*, uma vez que os recursos daquele (imagem, gesto, voz, escrita) podem ter potencialidades semelhantes e/ou diferentes em dadas culturas. Por exemplo, os gestos e a fala são diferentes em cada cultura. Podemos realizar gestos que, em outra cultura, podem ter significados completamente distintos; entretanto, outros podem ser comuns em seu sentido. No entanto, o autor revela que um fato comum a todas as culturas é a relação que mantemos com o tempo e o espaço. Estes são preponderantes para a noção de modo, pois o discurso acontece

em uma sequência temporal, assim como o espaço em que as imagens estão inseridas proporcionam a estas uma lógica semiótica. Assim, tempo e espaço são fundamentais, pois, através deles, podemos ter potenciais distintos para a construção de sentido. Vale ressaltar que alguns modos utilizam a lógica do tempo e do espaço: os gestos, por exemplo, seguem uma sequência temporal e esta sequência é definida pela moldura que os gestos ocupam em um dado espaço. O "alcance semiótico" dos modos - o que pode ser expresso através de uma imagem, um gesto, a escrita, a dança, a música, um olhar - é sempre específico e parcial em qualquer cultura, embora, muitas vezes, a especificidade e a diferença aconteçam de maneira parcial. Tudo o que não representa uma necessidade social, não é elaborado em modos. Assim, nem todos os potenciais inerentes à materialidade de um modo são utilizados para se tornar *affordances* de um modo, em se tratando de uma cultura particular, nem os *affordances* utilizados em uma determinada cultura são utilizados em outra com o mesmo fim, uma vez que as sociedades têm preferências modais. Para retratar tais afirmações, Kress (2009:57) afirma que, durante vários séculos, sociedades ocidentais preferiram a escrita à imagem, no que se refere à boa parte das áreas de comunicação pública; em outros momentos, no entanto, a oratória foi protagonista na história ocidental e ainda é em muitos lugares. Por essa razão, as *affordances* modais são variáveis em seu potencial expressivo, pois o alcance dos modos varia de cultura para cultura. Os modos possuem *affordances* distintos: fala e escrita – nomeiam; imagens – retratam; gestos – enfatizam etc.

Vale mencionar, também, as várias escolhas de modos que a multimodalidade proporciona. Para tanto, o pesquisador apresenta três maneiras de percebermos a relação de sentido e de modo, a saber:

- 1) **Modo como uma questão de retórica** – conjunto de possibilidades e de exigências retóricas: escolhemos o modo mais adequado para alcançar determinada tarefa retórica.
- 2) **Modo como uma questão ontológica** – conjunto de possibilidades diferentes de modos existentes no mundo.
- 3) **Modo como agrupamentos multimodais** – conjunto de modos que podem ser selecionados e acordados entre si.



Com o intuito de visualizar como operam conjuntamente as três maneiras de apresentação dos modos na multimodalidade, abaixo, temos um exemplo de OA retirado da Gramática Reflexiva, obra foco de nossa pesquisa. Convém mencionar, todavia, que esse exemplo, apesar de estar contido na plataforma em que a obra se encontra – Conecte – o seu acesso acontece via *hiperlink*, sendo assim, direcionado para o site do Youtube. Outro ponto que merece destaque é a relação existente entre o OA com o conteúdo explorado no livro físico e digital que, nesse caso específico, está relacionado à classe de palavra “substantivo”. O ícone que dá acesso ao referido objeto está incluso na seção “Semântica e discurso” que tem como perfil levar os alunos a perceber as relações de sentido presentes no texto, tendo em vista o seus usos e contexto.

4. Compare os produtos encomendados pelo cunhado com os encomendados pelo irmão e pela namorada do viajante.
- a) O que as diferenças entre os produtos revelam sobre o cunhado? Revelam que ele é consumista e não tem noção de que pode estar abusando da boa vontade do viajante.
- b) Que expressão da lista explicita o julgamento do viajante sobre o cunhado? A expressão *mas sem graça*.
- c) Que efeito a relação entre o viajante e o cunhado provoca no anúncio? Provoca um efeito de humor.
5. Os substantivos cumprem um papel de destaque na construção do anúncio. Explique por quê.  
Os substantivos cumprem papel de destaque no anúncio pelo fato de nomearem os produtos encomendados ao viajante.



## Semântica e discurso



Leia este anúncio:



(30ª Anúncio do Clube de Criação de São Paulo.)

1. Observe a palavra *capacidade* empregada no anúncio. O que chama a atenção no modo como ela está grafada? A falta da "perna" da letra p.
2. Na parte de baixo do anúncio, há o seguinte enunciado:

“Se a falta de pernas não foi problema para ler, não pode ser para contratar.”  
Empresário, contrate um deficiente.  
Associação Desportiva para Deficientes.

Considerando o contexto, a expressão *falta de pernas* foi empregada de modo ambíguo. Quais são os dois sentidos que podemos apreender dela, no contexto? Refere-se à falta da perna da letra p e também às pessoas deficientes.

3. Observe o logotipo ao lado, situado no lado direito do anúncio.

- a) O que a figura do logotipo representa? Representa pessoas com deficiência física; no caso, em cadeiras de roda.
- b) Quem é o locutor, ou seja, quem fala no anúncio? A Associação Desportiva para Deficientes.
- c) Quem é o interlocutor, ou seja, com quem o locutor fala? Com os empresários, principalmente.
- d) Qual é a finalidade do anúncio e por que há nele a indicação do site [www.add.com.br](http://www.add.com.br)? A finalidade do anúncio é estimular a contratação de pessoas com algum tipo de deficiência física. A indicação do site tem a finalidade de possibilitar aos empresários conhecer mais sobre a associação e levá-los a observar que se trata de uma associação séria e idônea.





Quadro 5 - OA presente na seção Semântica e discurso

O OA é uma publicidade do café Pacaembu em homenagem ao Dia Internacional da Mulher. Para alcançar o objetivo da publicidade – homenagear as mulheres para em troca comprarem o café Pacaembu –, alguns modos foram escolhidos para construir a força retórica: imagem em movimento, texto verbal representado por voz humana etc. Essa publicidade poderia ter sido apresentada com base na escolha de outros modos, sem com isso perder o seu objetivo, dada as diversas possibilidades de uso dos modos. Porém, para esta publicidade especificamente, esse conjunto de modos foram selecionados e agrupados formando um todo significativo. No que diz respeito à relação com o conteúdo explanado na obra, o texto verbal apresentado por voz humana masculina (Café: substantivo masculino, essência feminina) faz menção às palavras apresentadas em forma de fumaça – pureza, ânimo, vigor –, atributos que são reforçados pela imagem de uma marca de batom presente na xícara de café. Os predicados concernentes ao café Pacaembu são também os predicados que caracterizam a figura feminina. Além disso, com base no enunciado e na sequência das imagens, o professor pode estabelecer um diálogo com os estudantes a respeito do significado de substantivo, bem como este significado é apresentado na publicidade.

Toda essa discussão nos leva a refletir o quanto a noção de tipificação, *affordance*, convenção e modo se entrecruzam. Os gêneros possuem características mais ou menos tipificadas que permitem o seu reconhecimento nas esferas sociais; estas características são convencionadas pela cultura de um povo, de um lugar, essas convenções são estabelecidas pelas escolhas dos *affordances* modais<sup>23</sup>.

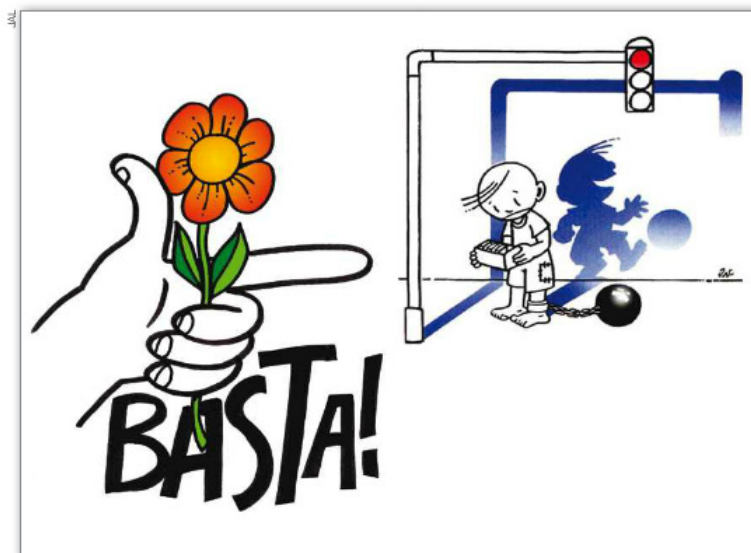
No exemplo seguinte, temos algumas *affordances* dispostas no intuito de convencionar determinadas ações, como, por exemplo, através do manuseio do mouse, algumas áreas ficarem azuis, para que o leitor saiba que ela é ativa, bem como a criação de alguns ícones, que servem de ferramentas para o leitor interferir nessas áreas. Tais aspectos são mostrados a seguir:

---

<sup>23</sup> Estamos aqui agrupando as teorias, tendo por base o gênero como ponto de partida; no entanto, esse agrupamento teórico pode acontecer em outras esferas sociais/educacionais, em *design*, por exemplo.

## CAPÍTULO 19

### Interpretação de textos não verbais e mistos



*Nas questões de interpretação de textos do Enem e dos vestibulares, predominam textos verbais, que geralmente pertencem à família dos gêneros literários, jornalísticos ou científicos. Contudo, não é rara a presença de textos não verbais para interpretação. Veja, neste capítulo, como lidar com textos desse tipo.*

Nas duas últimas décadas, a noção de texto e de leitura tem se ampliado muito. Hoje consideramos texto todo enunciado, verbal ou não verbal, que cumpre uma finalidade comunicativa e é capaz de constituir sentido.

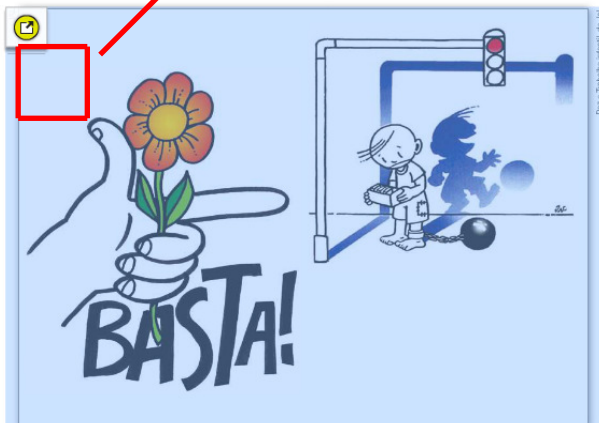
Ler e interpretar determinados textos de linguagem não verbal ou de linguagem mista, como filmes, charges, cartuns, ilustrações e quadrinhos implicam as mesmas operações ou esquemas de ação que você já aprendeu: analisar, levantar hipóteses, comparar, inferir, etc.

Veja, a seguir, como resolver uma questão de vestibular em que há esse tipo de texto.

157

**Imagem 22** – Introdução do Capítulo 19 – Interpretação de textos não verbais e mistos – da obra Interpretação de Texto – Cereja e Magalhães e Cleto - p.156-157.

Nesse exemplo, o ícone que indica ter um OA não está visível ao leitor, isto porque ele está vinculado a uma área ativa e, sendo assim, quando esta área é descoberta, o ícone a ela relacionado pode ser acessado, conforme exibido no exemplo que segue:



Nas questões de interpretação de textos do Enem e dos vestibulares, predominam textos verbais, que geralmente pertencem à família dos gêneros literários, jornalísticos ou científicos. Contudo, não é rara a presença de textos não verbais para interpretação. Veja, neste capítulo, como lidar com textos desse tipo.

Nas duas últimas décadas, a noção de texto e de leitura tem se ampliado muito. Hoje consideramos texto todo enunciado, verbal ou não verbal, que cumpre uma finalidade comunicativa e é capaz de constituir sentido.

Ler e interpretar determinados textos de linguagem não verbal ou de linguagem mista, como filmes, charges, cartuns, ilustrações e quadrinhos implicam as mesmas operações ou esquemas de ação que você já aprendeu: analisar, levantar hipóteses, comparar, inferir, etc.

Veja, a seguir, como resolver uma questão de vestibular em que há esse tipo de texto.

**Imagem 23** – Exemplo de ícone do OA na área ativa

No que se refere a este exemplo, além do ícone que contém um OA, temos uma área que é ativada, ou seja, a área é ampliada e o leitor pode, através de alguns recursos, promover, no material destacado, algumas mudanças. Neste exemplo, especificamente, temos o gênero cartum e, em torno dele, alguns ícones que nos permitem executar algumas funções. Essas *affordances*, em sua maioria, têm por tarefa fazer com que o leitor construa modelos convencionais de uso através das ferramentas ofertadas pela plataforma. Alguns ícones, no entanto, já possuem um caráter convencional, uma vez que são amplamente utilizados nas interfaces do mundo virtual, como os que possibilitam as ações de minimizar, maximizar e fechar as janelas das páginas da web. No entanto, outros foram postos na plataforma no intuito de, com a constante utilização, serem convencionados; conforme a exibição das imagens a seguir:

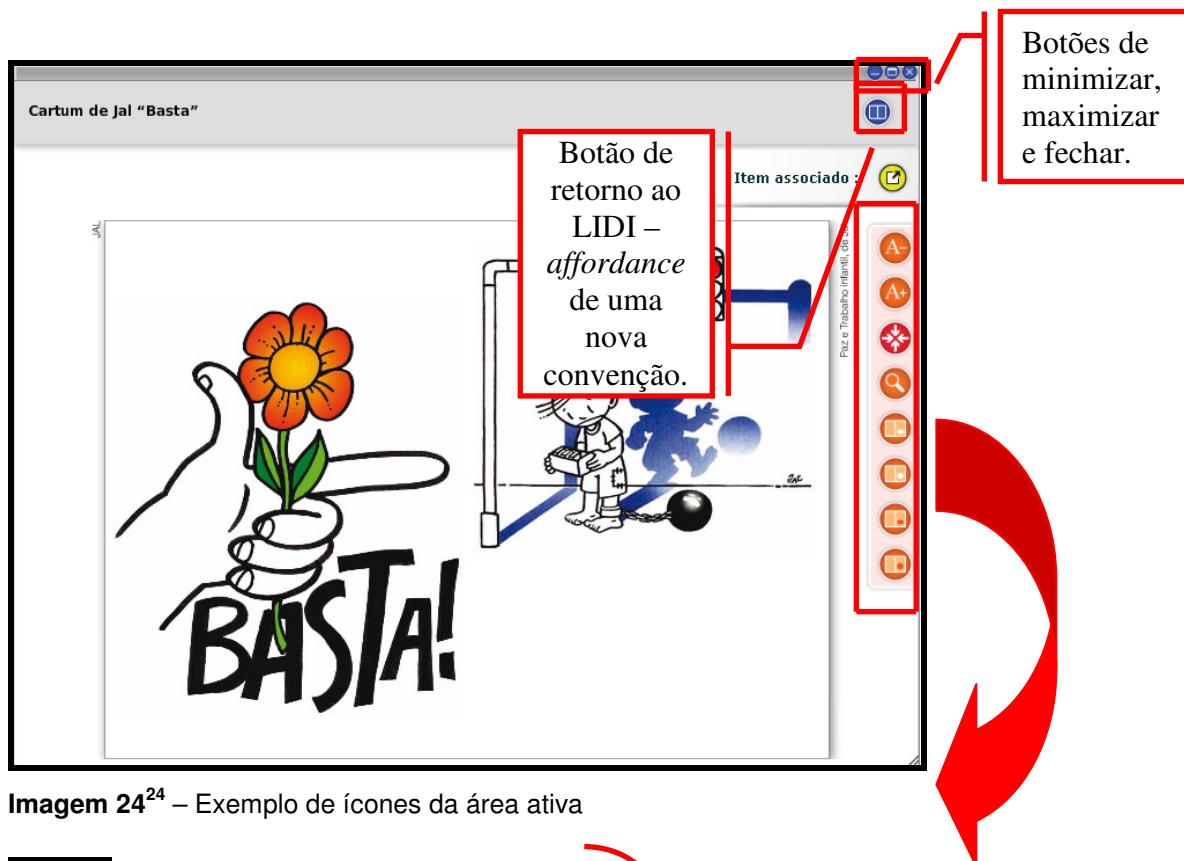


Imagem 24<sup>24</sup> – Exemplo de ícones da área ativa

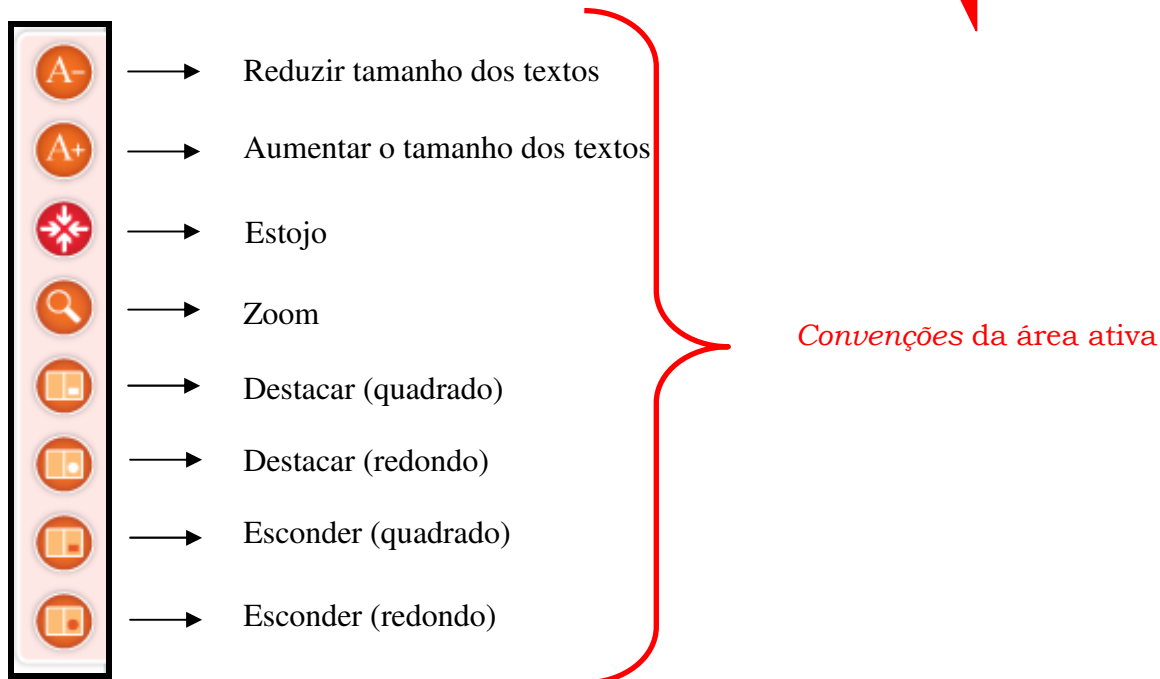


Imagem 25 – Funções dos ícones que permitem a realização de ações na área ativa

Cada um dos ícones elencados na imagem 25 tem uma função, alguns interferindo diretamente na área ativa; outros, desdobrando-se em outros ícones e, assim, aumentando o leque de possibilidades de manuseio das ferramentas desta área. Desse modo, para uma melhor compreensão acerca do funcionamento dos

<sup>24</sup> Existem ícones que encontramos disponibilizados nas ferramentas do Word, como reduzir e ampliar o tamanho dos textos e o zoom.

ícones destacados, exibiremos suas imagens e falaremos um pouco sobre sua aplicabilidade.

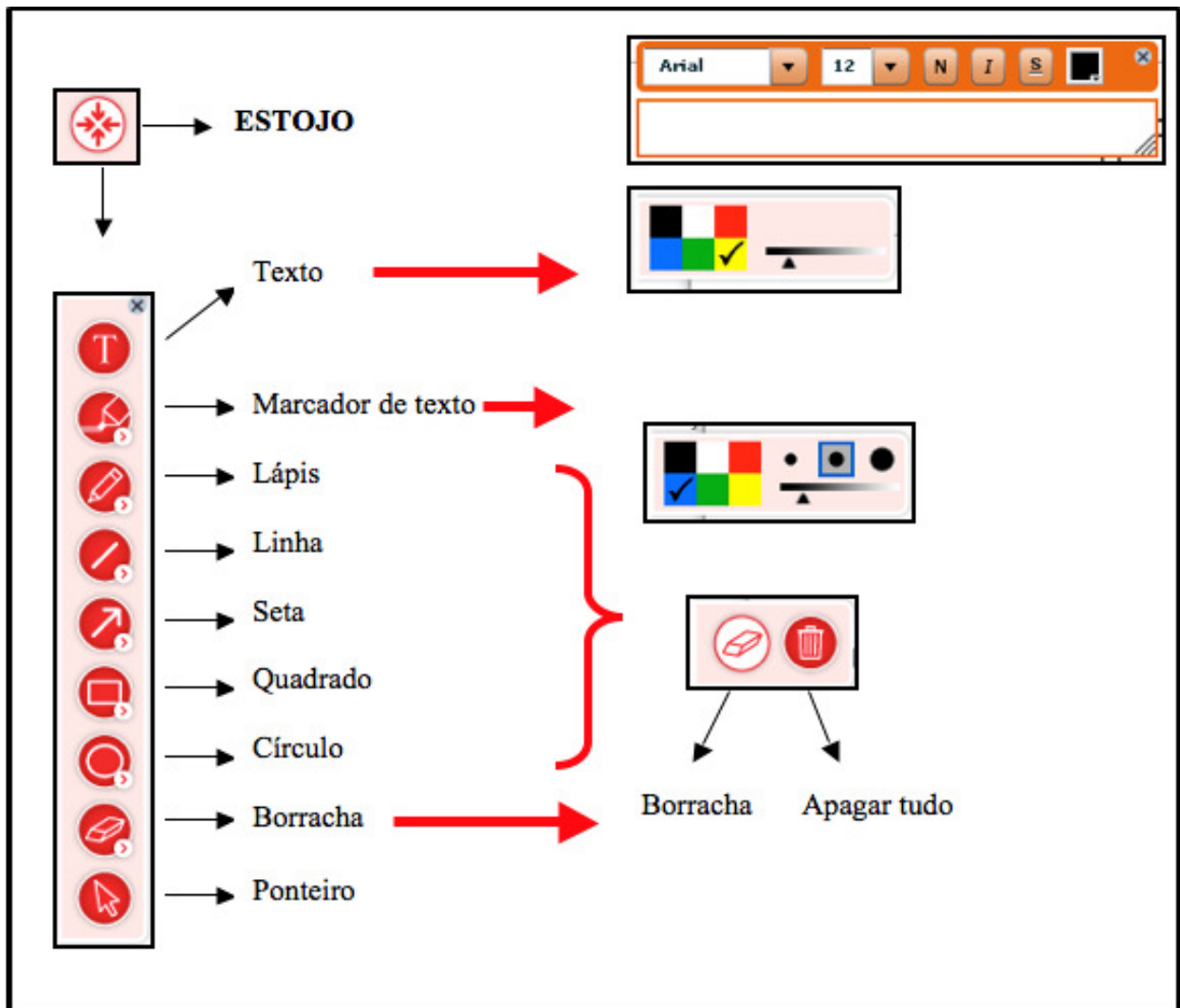


Imagem 26 – Funções dos ícones do ícone estojo



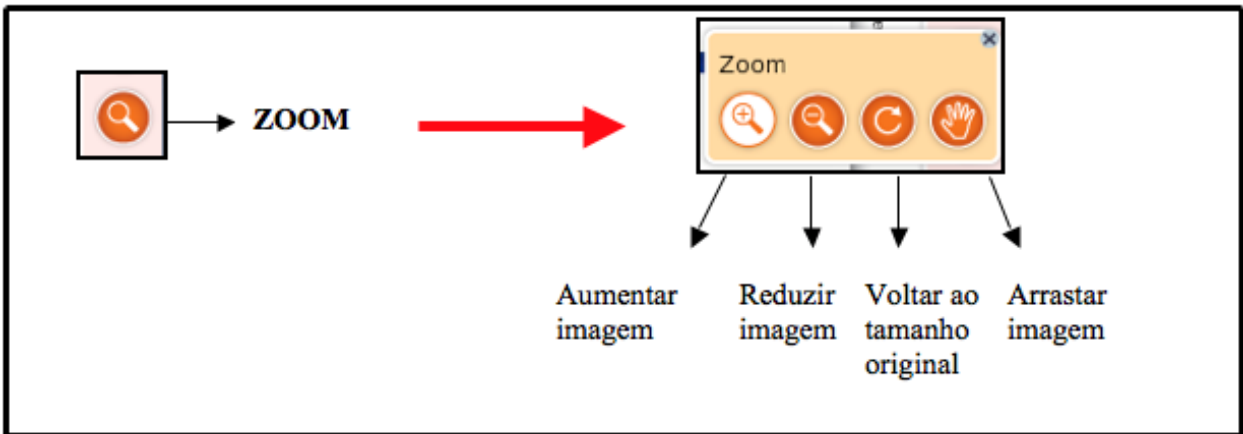


Imagem 27 – Funções dos ícones do zoom

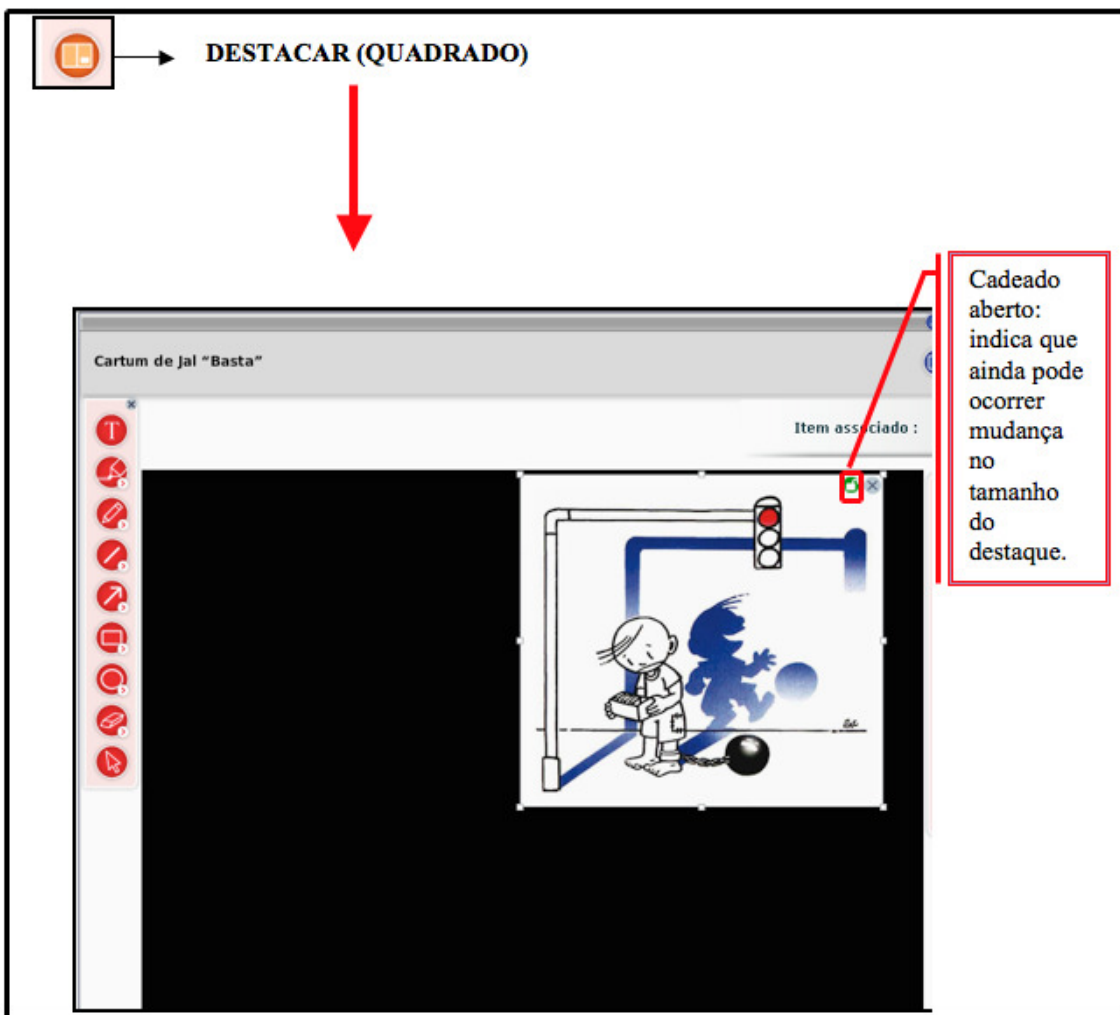


Imagem 28 – Aplicação do ícone destacar quadrado

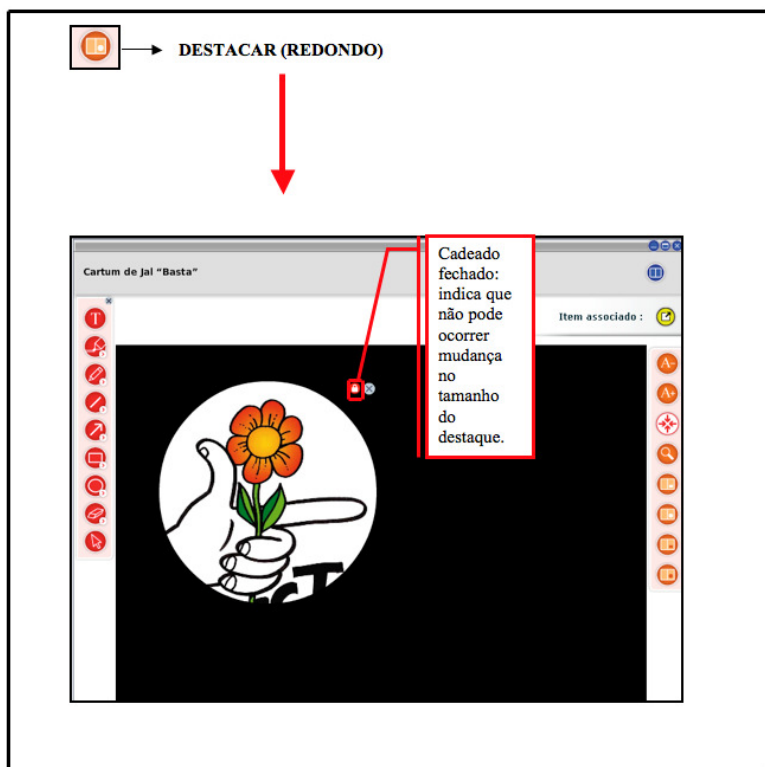


Imagem 29 – Aplicação do ícone destacar redondo

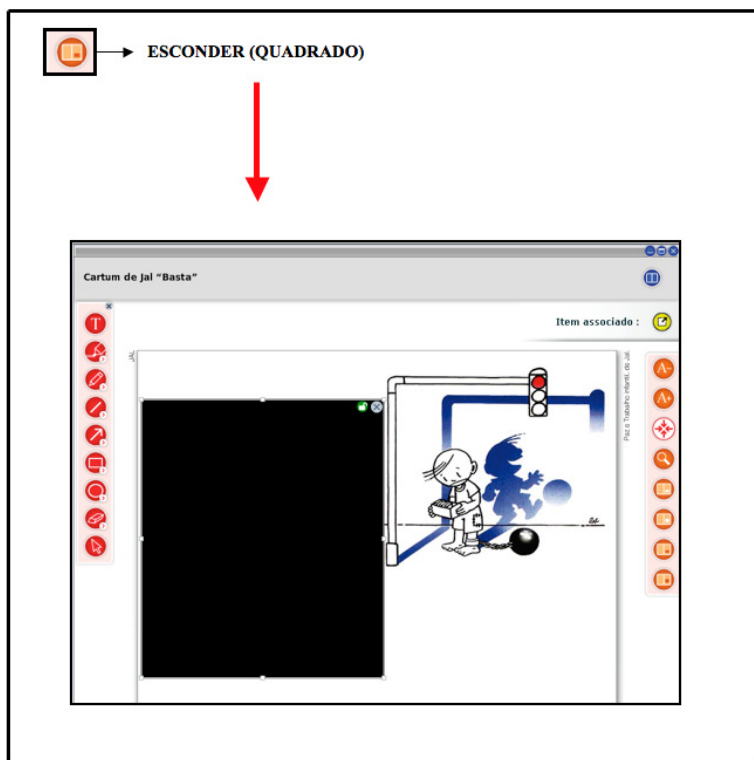
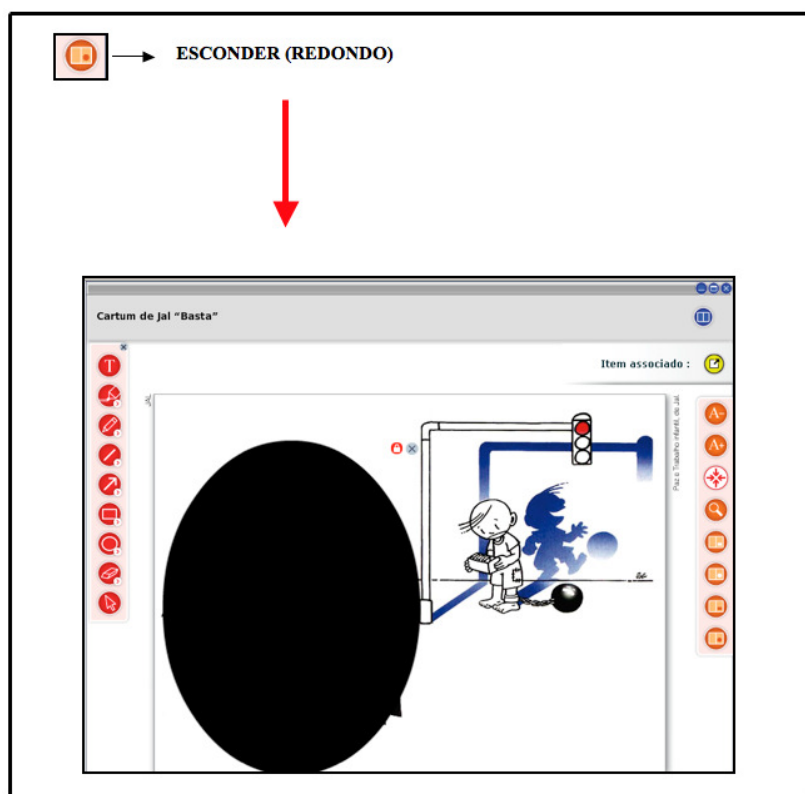


Imagem 30 – Aplicação do ícone esconder (quadrado)

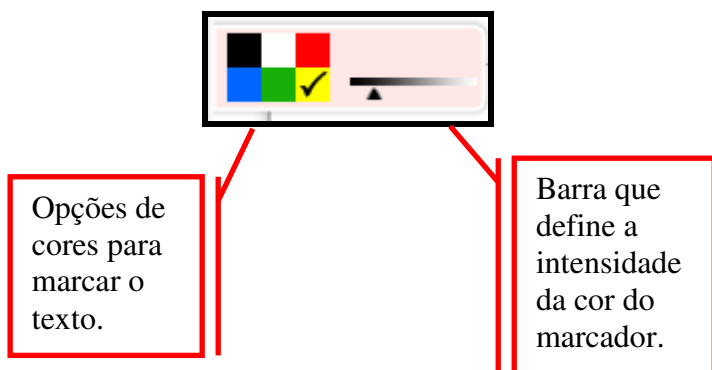


**Imagem 31** – Aplicação do ícone esconder (redondo)

As imagens 28 e 29 estão realçadas através das convenções nomeadas de “destacar quadrado” e “destacar redondo”. Essas convenções possibilitam que uma imagem, um texto escrito, parte da imagem ou parte do texto escrito seja destacado com as formas geométricas “quadrado e redondo”. Convenção semelhante aparece nas imagens 30 e 31; porém, ao invés de destacar alguma parte da área ativa, o leitor pode esconder um determinado trecho, utilizando, para tanto, um quadrado ou um redondo.

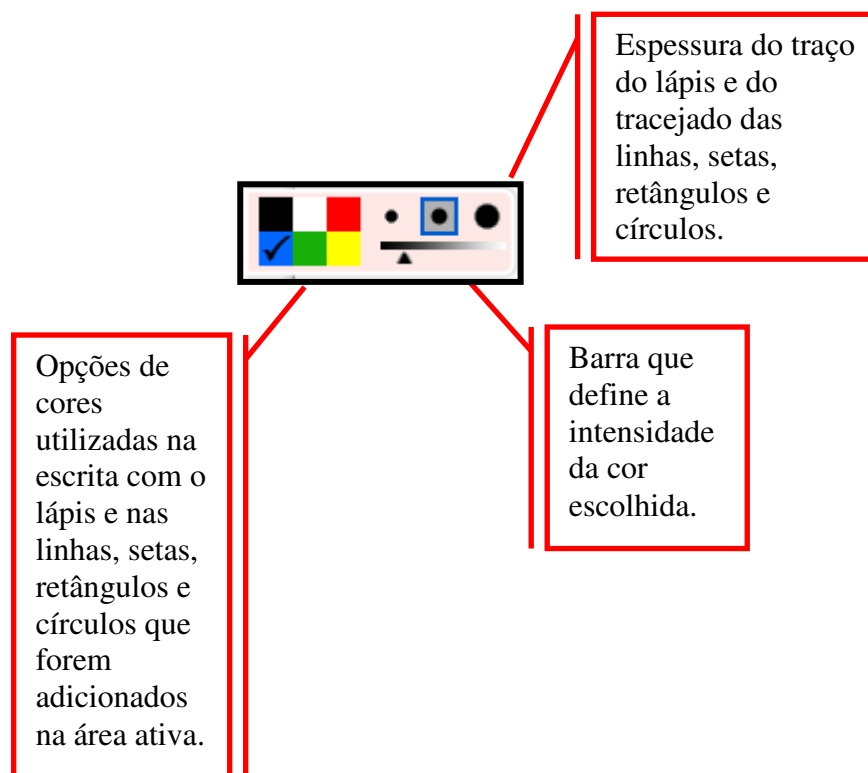
No tocante à imagem 26, que corresponde às funções do ícone estojo, vários outros ícones são ancorados com funções distintas. É através deste desdobramento que o leitor tem condições de interferir na área ativa, visto que os diversos ícones disponibilizados trazem variadas funções. O primeiro ícone, sinalizado pela letra “T” em maiúsculo, quando clicado, aparece uma caixa contendo algumas ferramentas de edição de texto, tais como tipos de fontes (apenas algumas opções), cor da fonte, tamanho da fonte e destaques (negrito, itálico e sublinhado). Tendo em vista essas opções de ferramentas, o leitor tem a possibilidade de inserir textos escritos na área ativa que está sendo analisada. O segundo ícone, sinalizado por um lápis com uma espessura mais grossa, tem como opção marcar trechos de textos. Estes, por sua

vez, são grifados, enfatizados. Para tanto, algumas cores são sugeridas ao leitor, além disso, ele tem a possibilidade de controlar a intensidade destas, na hora de destacar o texto, como mostrado abaixo:



**Imagem 32** – Ferramentas do ícone “marcador de texto”

Do terceiro ao sétimo ícone (lápiz, linha, seta, retângulo e círculo), quando acionados, aparece uma mesma caixa de ferramentas, que terá o mesmo funcionamento para cada ícone, conforme exibição a seguir:

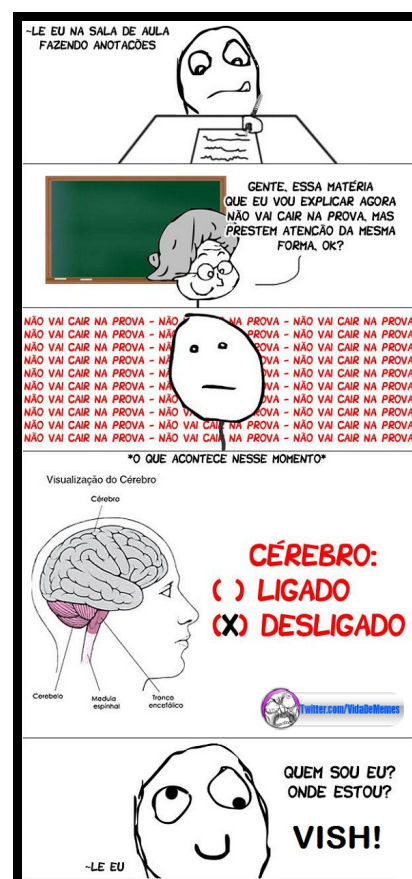


**Imagem 33** – Ferramenta dos ícones lápis, linha, seta, retângulo e círculo.

Esses são algumas convenções disponibilizadas ao professor, para que ele, de algum modo, interfira no material didático. Acreditamos que essas convenções podem auxiliar o professor, se este conseguir integrar as possibilidades do material ao conteúdo em foco. Para conseguir agregar convenções a conteúdos de maneira satisfatória, cabe ao professor, muitas vezes, orientar os discentes, para que a mensagem multimodal seja bem assimilada. No capítulo que segue, trataremos das noções de mensagem instrucional e aprendizagem multimodal, teorias que servem de base para a análise de nossos dados.

## Capítulo 3

### Aprendizagem e Ensino



#### 3.1 Aprendizagem

Neste capítulo, dedicaremos nossa atenção à aprendizagem e, para discutir essa noção, tomamos como base a teoria cognitiva da aprendizagem multimodal, de Richard Mayer (2009), e trataremos de outras questões como mensagem multimodal, instrução multimodal e aprendizagem multimodal. Essa teoria Mayer parte da premissa que a aprendizagem se torna mais eficaz se uma determinada explicação for apresentada através de palavras e de imagens. Apresentações multimodais (materiais com palavras e imagens) têm a vantagem de obter dos humanos um melhor processamento da informação. Mayer (2009) acredita que é possível melhorar a aprendizagem incorporando ao texto verbal o texto visual. Mas isto, por si só, não basta. É necessário que haja uma instrução multimodal

coerente com a proposta de ensino, para que os alunos entendam o conteúdo que permeia a explicação. Mayer (2009) ressalta o fato de a instrução multimodal possuir diferentes aspectos, bem como possuir diferentes destinatários:

Para algumas pessoas, a instrução multimodal pode ser apresentada em um computador, através de uma enciclopédia multimídia, assim, esta pessoa pode receber as informações através de texto, imagens, animações disponibilizados na tela e sons advindos das caixas de som do computador. Para outras, a instrução multimodal pode ser apresentada através de um vídeo em uma tela de TV, uma vez que o som e a imagem estão presentes. Outro exemplo de instrução multimodal é uma apresentação em PowerPoint, em que um palestrante mostra uma sequência de slides em um computador, através da projeção em uma tela. Mesmo em ambientes que possuem poucos recursos tecnológicos, a instrução multimodal pode ser apresentada, como em uma sala, através de um instrutor que faz uso da fala e da escrita, através do uso de um quadro negro ou projetor. Além disso, a instrução multimodal pode ser apresentada em uma lição de um livro, através do texto impresso e ilustrações. (MAYER, 2009:4-5)<sup>25</sup>

Incluimos nessa lista o fato de a instrução multimodal ser apresentada, também, em livros digitais, através de explicações que podem ter o texto verbal (impresso ou falado), imagens estáticas e/ou dinâmicas, animações, apresentações de vídeos etc. Retomando Mayer (2009), a instrução multimodal envolve palavras e imagens, no intuito de promover a aprendizagem. No que tange à palavra, o autor utiliza a expressão “forma verbal”, para referir-se ao texto impresso e/ou falado. Por imagem, o autor faz uso da expressão “pictórico”, para referir-se às imagens dinâmicas e estáticas, gráficos, animações, vídeos, fotos, mapas etc. Desse modo, a aprendizagem multimodal apresenta um código duplo, um canal-dual de aprendizagem, tendo por base o verbal e o pictórico. O autor pontua o fato de, durante muito tempo, as mensagens instrucionais multimodais terem como foco o modo verbal; no entanto, com o advento da informática e seu desenvolvimento nos dias de hoje, temos sido bombardeados por uma gama de formas visuais, que nos permite repensar e, quem sabe, reestruturar as mensagens instrucionais

---

<sup>25</sup> For some people, multimedia instruction means that a person sits at a terminal and receives a presentation consisting of on-screen text, on-screen graphics or animation, and sounds coming from the computer’s speakers – as with an on-line multimedia encyclopedia. For some people, multimedia instruction means a “live” presentation in which a group of people seated in a room views images presented on one or more screens and hears music or other sounds presented via speakers. Watching a video on a TV screen can be called a multimedia experience because both images and sounds are presented. Another example of multimedia instruction is a PowerPoint presentation in which someone presents slides from a computer projected onto a screen and talks about each one. Even low-tech environments allow for multimedia instruction, such as a “chalk and talk” presentation in which an instructor writes or draws on a blackboard (or uses an overhead projector) while presenting a lecture. Finally, the most basic form of multimedia instruction is a textbook lesson consisting of printed text and illustrations.

multimodais. Este “repensar” tem uma justificativa plausível – quando apresentamos uma mensagem instrucional multimodal, ou seja, através dos modos verbal e pictórico, o ser humano tem a vantagem em processar a informação através de dois canais, uma vez que, se utilizamos apenas um dos modos, ignoramos o potencial da nossa capacidade em processar o outro modo.

### 3.2 Objetivos da aprendizagem multimodal

Mayer (2009) distingue dois objetivos principais no que se refere à aprendizagem: **lembrar** e **compreender**. O autor diz que *lembrar* é a capacidade para reproduzir ou reconhecer o material apresentado, assim, a avaliação feita comumente para esse tipo de aprendizagem são os testes de retenção, em que os alunos são orientados a reproduzir o que lhe foi apresentado, bem como selecionar o que lhe foi mostrado (como em uma questão de múltipla escolha) ou, ainda, julgar um o determinado dado (como em uma pergunta de verdadeiro-falso). Por isso, o grande foco dos testes de retenção está relacionado à quantidade do que é “aprendido”/memorizado, isto é, o aluno é avaliado pela quantidade de informações por ele lembrada.

Quanto ao segundo objetivo – *compreender* –, o pesquisador afirma ser a capacidade de construir mentalmente uma representação de modo coerente, a partir do material apresentado ao aluno, que se reflete na capacidade de nos depararmos com novas situações e sermos avaliados por testes de transferência. Em um teste de transferência, os alunos devem resolver os problemas que não foram explicitamente dados no material apresentado, ou seja, os aprendizes devem aplicar o que aprenderam a uma nova situação. Um exemplo é o desenvolvimento de uma pergunta que pede ao aluno, a partir do que este leu/compreendeu, a gerar soluções para o problema apresentado. Essa situação exige do educando ir além do material que lhe foi apresentado, uma vez que o objetivo dos testes de transferência está relacionado à qualidade da aprendizagem, isto é, fazer com que alguém possa usar, de fato, o que compreendeu, da melhor forma possível. A título de exemplificação, o autor resume os dois objetivos explanados anteriormente em um quadro, por nós traduzido:



**Quadro 6 – Objetivos da aprendizagem multimodal, segundo Mayer (2009)**

OBJETIVOS	DEFINIÇÃO	TESTE	EXEMPLO DE QUESTÃO
<b>Lembrar</b>	Capacidade de reproduzir ou reconhecer o material apresentado	Retenção	Anote tudo o que você pode lembrar do trecho que você acabou de ler.
<b>Compreender</b>	Capacidade de utilizar o material apresentado em situações novas	Transferência	Liste algumas maneiras de melhorar a confiabilidade do dispositivo que você acabou de ler.

É preciso, portanto, ter em mente o que se espera que o educando alcance ao realizar determinada atividade, no momento de pensar nas situações de aprendizagem, bem como nas instruções multimodais. A relação ensino-aprendizagem da atualidade não pode ser igual a de outrora, pois a demanda da sociedade mudou, temos constituições da família, de trabalho, de comércio, de lazer distintos e não poderia ser diferente na educação. Os alunos de hoje possuem uma maior liberdade de expressão em todos os aspectos, o acesso à informação imediata faz parte da rotina de boa parte dos estudantes. Questões como essas são exemplos que nos fazem refletir sobre a nossa prática docente, bem como a prática dos discentes, logo, para que tenhamos resultados satisfatórios, faz-se necessária uma participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e, para que isso ocorra, o ensino precisa acompanhar o ritmo das mudanças sociais. Dessa forma, para que a mensagem instrucional multimodal aconteça de modo relevante, é preciso que o professor tenha em mente quais atividades podem contribuir para a aprendizagem de um determinado conteúdo, já que a utilização dos recursos multimodais exige dos discentes um processamento cognitivo diferenciado, conforme pontua Vieira (2007: 24), ao falar que “o letramento hoje não se refere, apenas, às habilidades de leitura e de escrita”, mas que este, por sua vez, “agrega ao texto escrito inúmeros recursos gráficos, cores e, principalmente, imagens”. A autora chama atenção, ainda, para o fato de esses recursos exigirem do leitor, sujeito letrado, “habilidades interpretativas básicas que devem atender às necessidades da vida diária, como as exigidas pelos locais de trabalho do mundo contemporâneo”, visto que, como pontua Chiew (2004:132), o hipertexto tornou-se dinâmico, alterável e multisequencial.

Quanto a esse aspecto, Vieira (2007:25) afirma que

diante da nova configuração textual, não podemos fugir de questionamentos como o porquê de as representações visuais serem extremamente fortes ao ponto de levar o leitor a acreditar que está tendo acesso direto ao mundo real, fato que talvez justifique a preferência atual à informação imagética.

Esses aspectos, de alguma forma, evidenciam a importância da dinâmica dos multiletramentos, como aponta Dionísio (2005:159), ao mostrar que as habilidades de leitura e escrita não suprem todas as formas de representação de conhecimento da sociedade; hoje, o indivíduo precisa “atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem”. No entanto, produzir instruções multimodais satisfatórias não é tarefa simples, muitas vezes, o “desejável” não é alcançado, prova disso são os livros didáticos produzidos para os diversos segmentos de ensino, uma vez que mesmo alguns passando pelo “crivo” do MEC (Ministério da Educação e Cultura) nem sempre conseguem manter uma relação que provoque o interesse e o estímulo dos seus consumidores - os alunos. Adiante, falaremos um pouco mais sobre instrução e mensagem multimodal e as relações com o ensino e a aprendizagem.

### 3.3 Instrução multimodal e mensagem multimodal

Para Mayer (2009), o conceito de instrução se refere às manipulações feitas pelo instrutor em um ambiente de aprendizagem, que se destina a promover a aprendizagem. Essa definição se desdobra mais especificamente em dois aspectos: **a)** a instrução pressupõe criação em um ambiente de aprendizagem para o aluno e **b)** o objetivo do ambiente de aprendizagem é promover experiências que levem o aluno à aprendizagem. Já mensagem multimodal é concebida pelo autor como uma comunicação que utiliza palavras e imagens para promover a aprendizagem. Esta definição também se especifica quanto a três aspectos: **a)** o termo mensagem reflete a ideia de que mensagens instrucionais multimodais são comunicações ou apresentações envolvendo um professor e um aluno; **b)** a definição de instrução reflete a ideia de que o propósito da mensagem multimodal é promover o ensino e a aprendizagem (incluindo a compreensão) para o aluno; e **c)** a definição do termo

multimodal reflete a ideia de que a mensagem instrucional multimodal contém palavras e imagens.

De acordo com Mayer (2009), a aprendizagem é uma mudança no conhecimento decorrente de uma experiência. O autor atribui três pontos fundamentais a esta definição: **a)** aprendizagem é uma mudança no aluno; **b)** o conhecimento do aluno, através da mensagem multimodal, é alterado; e **c)** a causa da mudança que ocorre no aluno está atrelada ao ambiente de experiência do aprendiz. Assim, a aprendizagem é pessoal<sup>26</sup>, na medida em que acontece dentro do sistema cognitivo do aluno. A mudança de conhecimento não pode ser observada diretamente, mas deve ser inferida a partir de uma mudança no comportamento do aluno, sendo uma mudança que envolve a reorganização e a integração de conhecimento. Segundo o autor (2009: 60 *apud* Anderson et al., 2001; Mayer & Wittrock, 2006), os conhecimentos que estão relacionados a essa aprendizagem são de cinco tipos:

- *fatos* - conhecimento sobre as características das coisas ou eventos;
- *conceitos* – conhecimento de categorias, princípios ou modelos;
- *procedimentos* – conhecimento de processos do tipo passo a passo;
- *estratégias* – conhecimento de métodos gerais para orquestração do conhecimento de alguém, no intuito de alcançar um dado objetivo;
- *crenças* – cognições sobre si ou sobre como a aprendizagem de alguém opera.

Para que ocorra a aprendizagem, precisamos levar em consideração o conhecimento do aluno, bem como as mudanças que a aprendizagem pode promover para o aprendiz. Levando em conta as bases teóricas apresentadas por Mayer (2009), há três princípios fundamentais que irão nortear a ciência cognitiva, a saber:

1) *Canais duais* – os seres humanos possuem dois canais para processar a informação – um auditivo/verbal e um visual/ pictórico. Desse modo, as informações dispostas através de ilustrações, vídeos, texto impresso ou na tela são processadas

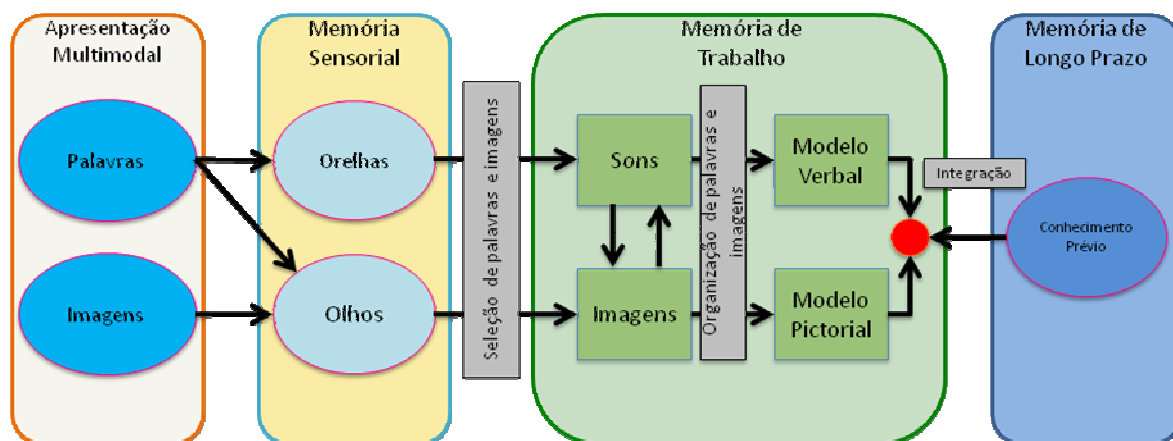
---

<sup>26</sup> Pessoal não está posto como sinônimo de individual, pois partimos do princípio de que o processo de aprendizagem ocorre sempre mediante a interação.

no canal visual, enquanto que informações narradas são processadas no canal auditivo.

2) *Capacidade limitada* – os indivíduos processam, ainda que isso ocorra de modo simultâneo, uma quantidade limitada de material em cada canal.

3) *Processamento ativo* - a aprendizagem requer o processamento cognitivo de como se ocupar de informações relevantes recebidas em ambos os canais, organizar mentalmente o material e integrar mentalmente este material com o conhecimento da memória de longo prazo, ou seja, nesse processo o indivíduo precisa estar atento as informações, para, em seguida, organizar as novas informações adquiridas e, por último, integrá-las ao conhecimento já existente. Segue, abaixo, o esquema do processo cognitivo, que mostra como as imagens e as palavras são assimiladas em uma apresentação multimodal.



**Imagem 34** – Teoria cognitiva da aprendizagem multimodal (2009)- traduzido

O esquema contempla as diferentes formas de memória: a memória sensorial, a memória de trabalho e a memória de longo prazo. Imagens e palavras provêm de um ambiente externo, através de um vídeo, de uma animação etc. A memória sensorial possibilita que as imagens e as palavras impressas sejam retidas rapidamente na memória sensorial visual e que as palavras faladas e outros sons sejam retidos, também de forma breve, pela memória sensorial auditiva. As setas indicam a movimentação das informações, indicando-nos que é a partir da memória de trabalho que o aprendizado começa a ser definido. Segundo Mayer (2009:62), a

“memória de trabalho é usada para o conhecimento temporariamente retido e manipulado na consciência ativa”, sendo dividida em duas partes: a da esquerda, pela qual o material rústico entra, e a da direita, em que o conhecimento é construído. Para o autor, os conhecimentos prévios presentes na memória de longo prazo são fundamentais para a ocorrência de uma efetiva aprendizagem, uma vez que eles são integralizados aos sons e imagens organizados na memória de trabalho.

Mayer (2009) afirma que o aprendizado multimodal requer alguns processos cognitivos, tais como: **a)** selecionar palavras relevantes, **b)** selecionar imagens relevantes, **c)** organizar as palavras selecionadas, **d)** organizar as imagens selecionadas e **e)** integrar representações baseadas em palavras e imagens. Dessa forma, quando as mensagens multimodais estimulam tais processos, o aprendizado tem mais chance de se tornar significativo. No entanto, o autor chama a atenção para a importância de usar os processos cognitivos mencionados, sem que haja sobrecarga da capacidade do sistema cognitivo do aprendiz; por isso, apresenta três exemplos de cargas cognitivas:

- *Processamento Cognitivo Estranho*, ou o que Sweller (1999, 2005) chama de carga cognitiva estranha - é o processo cognitivo que não sustenta a meta instrucional e é ocasionado pela confusão do *design* instrucional.
- *Processamento Cognitivo Essencial*, ou o que Sweller (1999, 2005) chama de *carga cognitiva intrínseca*, é o processo cognitivo durante a aprendizagem que funciona para representar o material essencial na memória de trabalho e que é determinado pela complexidade inerente do material.
- *Processamento Cognitivo Gerador*, ou o que Sweller (1999, 2005) chama de *carga cognitiva pertinente*, é o processo cognitivo que visa o sentido produzido pelo material essencial e que pode ser atribuído ao nível de motivação do leitor.

Dessa maneira, Mayer (2009) salienta que, quando os aprendizes se envolvem em um processamento irrelevante, o aprendizado é prejudicado, conforme constatado através dos testes de retenção e de transferência realizados em sua pesquisa. Quando se envolvem em um processamento essencial, mas com quantidades insuficientes do processamento gerador, acontece o aprendizado mecânico, conforme indicado pela boa retenção e pobre desempenho de transferência. Quando os aprendizes se envolvem no processamento essencial e no gerador, o aprendizado significativo acontece, conforme indicado pela boa retenção e pelo bom desempenho de transferência.

O autor menciona que as implicações da teoria cognitiva do aprendizado multimodal e da teoria da carga cognitiva buscam reduzir o processamento irrelevante, gerenciar o processamento essencial e promover o processamento gerador. Primeiro, porque a quantidade total da capacidade cognitiva é limitada, pois aprendizes que se envolvem com grandes quantidades do processamento irrelevante, devido a um “fraco” plano instrucional, podem não ter espaço suficiente para os processamentos essencial e gerador. Desse modo, um objetivo importante do letramento multimodal é criar mensagens multimodais que minimizem a necessidade do aprendiz se envolver no processamento irrelevante. Segundo, porque, em casos em que o material é complexo por natureza – sendo necessárias grandes quantidades de processamento essencial –, os aprendizes podem não ter espaço suficiente para se envolverem no processamento gerador. Portanto, uma meta importante do letramento multimodal é criar mensagens que gerenciem o processamento essencial em meios que possibilitem um processo gerador coexistente. Por fim, mesmo quando a capacidade cognitiva está disponível, os alunos podem não se envolver no processamento gerador. Desse modo, um objetivo importante do letramento multimodal é estimular o processamento gerador que seja adequado, para que a aprendizagem aconteça de forma significativa.

Levando em consideração tais aspectos, Mayer (2009) propõe doze princípios, no intuito de reduzir o processamento irrelevante, gerenciar o processamento essencial e estimular o processamento gerador. Mostraremos, a seguir, o que fundamenta cada um deles. Apesar de explanarmos os doze princípios apresentados pelo autor, com fins de esclarecimento, utilizaremos apenas alguns em nossa pesquisa, tendo em vista a natureza de nosso *corpus* (voltado para ensino de língua portuguesa), uma vez que Mayer trata da aprendizagem nas ciências

naturais e exatas. Seus testes de transferências levam em conta o processamento do saber científico, como a instrução de como as trovoadas se desenvolvem por meio de uma narração que contém imagens e palavras. Em nossa pesquisa, interessa mostrar como alguns desses princípios, em conjunto com as noções de gênero, convenção, modo e *affordance*, podem ser fortes aliados nas atividades destinadas ao ensino de língua. Há, portanto, dois fatores, além dos que já foram mencionados, que distinguem a nossa pesquisa da realizada por Mayer. Primeiramente, enquanto este fez análise de gêneros didáticos, nós analisamos não só gêneros didáticos mas também gêneros didatizados, ou seja, nem todos os exemplos que investigamos foram produzidos com finalidade didática, embora tenham passado a ter este fim. Em segundo lugar, os gêneros didáticos analisados por Mayer apresentavam explicitamente instruções multimodais, ao passo que nem todos os exemplos que utilizamos possuem uma mensagem instrucional em seu corpo, sendo necessária sua apreensão, na maior parte das vezes, pelo próprio professor, que pode, então, explicitá-la ou desenvolvê-la.

Em seus testes de transferência, Mayer percebeu que as instruções que continham apenas o texto verbal eram mais difíceis de serem processadas pelos alunos. No entanto, algumas instruções que continham palavra e imagem não agregavam os dois modos de maneira satisfatória, pois alguns detalhes importantes não foram levados em consideração. A partir de então, o pesquisador estabeleceu alguns princípios, para que a mensagem instrucional multimodal tenha maiores condições de êxito. Antes de conceituar cada um deles, segue um quadro organizador que demonstra onde cada um se enquadra:

### Quadro 7 – Princípios estabelecidos por Mayer (2009), para estabelecer a aprendizagem multimodal

Princípios para reduzir o processamento irrelevante na aprendizagem multimodal	Princípios para gerenciar o processamento essencial na aprendizagem multimodal	Princípios para estimular o processamento gerador
Princípio da Coerência	Princípio da Segmentação	Princípio Multimodal
Princípio da Sinalização	Princípio do Ensino Prévio	Princípio da Personalização
Princípio da Redundância	Princípio da Modalidade	Princípio da Voz
Princípio da Proximidade Espacial		Princípio da Imagem
Princípio da Proximidade Temporal		

### 3.4 Princípios para Reduzir o Processamento Irrelevante no Aprendizado Multimodal

De acordo com Mayer (2009), o processamento irrelevante ocorre quando o aprendiz se envolve em um processamento cognitivo que não contribui diretamente para a construção da representação do material-alvo. Quando uma mensagem multimodal é elaborada de maneira precária, o aprendiz deve distribuir a capacidade cognitiva para o processamento cognitivo que não sustenta o aprendizado (processamento irrelevante), que deixa menos capacidade cognitiva para o processamento que sustenta o aprendizado (processamento essencial). Para que isso não ocorra, Mayer (2009) apresenta como princípios:

- **Princípio da coerência:** *Eliminar palavras, sons e figuras irrelevantes.* O autor explicita que, ao criar uma explicação multimodal, adicionar frases divertidas, elementos visuais que chamam atenção ou determinados sons como pano de fundo ao material destinado à aprendizagem não auxiliam o aluno à compreensão, uma vez que um dos aspectos do letramento multimodal revela que os estudantes precisam aprender a manter o foco diante da explicação multimodal.
- **Princípio da sinalização:** *Destacar a informação essencial.* Mayer ressalta o fato de, às vezes, não ser possível eliminar toda a informação potencialmente



irrelevante em uma explicação multimodal e, nestes casos, sugere direcionar o processamento cognitivo do aprendiz, destacando o que é essencial, como, por exemplo, adicionar uma sentença organizacional que liste as etapas principais no processo, inserir palavras indicadoras; tais como “primeiro”, “segundo”, “terceiro” ou “por este motivo”, para localizar cada uma das respectivas etapas e as relações entre as mesmas, e usar estilos e tamanhos de fonte incomuns ou cores ou entonação diferente para palavras essenciais. Assim, esse princípio tem por objetivo atrair a atenção do aprendiz para a informação essencial.

- **Princípio da redundância:** *Não adicione texto impresso na tela a uma animação narrada.* A justificativa para o princípio da redundância é de que aprendizes podem gastar sua capacidade cognitiva tanto na leitura quanto na audição das palavras, na tentativa de conciliar os dois fluxos verbais apresentados. Dessa maneira, quando os olhos dos alunos focalizam nas palavras impressas, há uma sobrecarga da memória. Portanto, apresentar palavras impressas e faladas pode ocasionar carga irrelevante.
- **Princípio da proximidade espacial:** *Colocar palavras correspondentes e figuras próximas umas das outras na página ou na tela.* Mayer afirma que explicações multimodais consistem de palavras e figuras; desse modo, quando as palavras forem texto impresso, elas deverão ser colocadas perto das figuras que elas descrevem. A justificativa dada pelo autor para o princípio da proximidade espacial é a de que os aprendizes tentam construir conexões mentais entre palavras correspondentes. Assim, se as palavras e as figuras correspondentes estiverem separadas, os alunos passarão a mapear a aula, na tentativa de buscar elementos das figuras que correspondam aos elementos das palavras e esta atividade de mapeamento é uma forma de processamento irrelevante, que desperdiça a capacidade cognitiva que de outra forma poderia ser usada para construir representações cognitivas.
- **Princípio da proximidade temporária:** *Apresentar narração e figuras correspondentes simultaneamente em vez de sucessivamente.* A justificativa

para o princípio da proximidade temporária é a de que os aprendizes tentam conectar mentalmente palavras e figuras correspondentes. Quando estas são separadas no tempo, o aprendiz deve utilizar a capacidade cognitiva para reter palavras em sua memória, até que a figura correspondente seja apresentada ou vice-versa. Utilizar a capacidade cognitiva para reter temporariamente palavras ou figuras na memória em funcionamento é uma forma de processamento irrelevante. A capacidade utilizada para esta retenção representacional poderia ser utilizada de um modo melhor, ou seja, para construir representações mentais.

### **3.7 Princípios para Gerenciar o Processamento Essencial no Aprendizado Multimodal**

Mayer afirma que, mesmo quando se consegue minimizar o processamento irrelevante através da criação de explicações multimodais bem-elaboradas, os alunos podem ter dificuldade em processar o material essencial. Essa situação ocorre quando o material essencial é naturalmente difícil ao exemplificar que, se em material destinado à aprendizagem, houver uma quantidade muito vasta de elementos interagindo, a memória de trabalho pode ficar sobrecarregada, pois o material essencial possui tantos elementos integrados que o aprendiz não consegue acompanhar a todos de uma só vez. Levando em conta tais questões, o autor discrimina três técnicas para gerenciar o processamento essencial: (a) segmentação, (b) pré-treino e (c) princípios da modalidade, sendo estes:

- **Princípio da segmentação:** *Fragmentar uma explicação em pequenas partes.* De acordo com Mayer, assistir a uma animação narrada pode ser uma atividade desafiante sob o aspecto cognitivo, pois se o material é apresentado em um ritmo muito acelerado, e se o material é complexo, os aprendizes podem não ser capazes de apreender uma etapa da explicação antes que a próxima comece. Dessa forma, uma solução para este problema é permitir que o aluno tenha um controle moderado sobre o ritmo da apresentação ao ser capaz de pressionar um botão de continuação ao fim de cada segmento da animação narrada. O princípio da segmentação consiste em o indivíduo

poder fragmentar uma animação narrada em pequenos trechos, tendo para tanto o poder de controlar o ritmo do material.

- **Princípio do pré-treino:** *Começar explicando o funcionamento de cada parte.* Este princípio consiste em explicar os modelos constituintes antes de explicar o modelo causal; ou seja, os aprendizes precisam saber o nome, a localização e os possíveis estados de cada parte antes de assistirem a uma animação narrada que explique como o algo funciona. A justificativa é que quando uma animação narrada sobre um sistema complexo é apresentada em um ritmo acelerado, o aprendiz deve construir mentalmente modelos constituintes e um modelo causal ao mesmo tempo. Como exemplo, Mayer mostra que, quando a narração diz “o pistão se move para frente no cilindro mestre”, o aprendiz deve construir um modelo constituinte de como o cilindro mestre funciona e, ao mesmo tempo, construir um modelo causal sobre como o movimento do pistão afeta o fluido do freio no tubo e assim por diante; assim ensinar previamente sobre os modelos constituintes pode reduzir esta carga e tornar o processamento essencial mais controlável.
- **Princípio da modalidade:** *apresentar palavras na forma falada em vez de impressa.* A justificativa para o princípio da modalidade é que quando uma animação apresenta o texto impresso na tela, tanto as palavras quanto as imagens entram no sistema cognitivo através dos olhos, causando uma sobrecarga no sistema visual. Quando a animação apresenta o texto narrado, as palavras são descarregadas no canal verbal, permitindo que o aluno processe de maneira mais plena as imagens pelo canal visual. Vale mencionar que esse princípio pode ser aplicado quando o material for complexo, a apresentação for rápida e existir familiaridade por parte dos alunos com as palavras apresentadas. O texto impresso na tela é indicado para apresentações que incluem termos técnicos e simbólicos, para alunos que não possuem familiaridade com a narrativa apresentada e para alunos que apresentam deficiência auditiva.

### 3.5 Princípios para Estimular o Processamento Gerador no Aprendizado Multimodal

O aprendizado significativo depende de processamento essencial, esforços para estabelecer o sentido das palavras e figuras relevantes, fazendo conexões entre estas e o conhecimento prévio que traz o aprendiz. Para que isso ocorra, pontua Mayer (2009), precisamos estimular os alunos a se envolverem em um processamento mais profundo; dessa maneira, uma técnica é criar uma parceria social entre o aprendiz e o aparato tecnológico, como o computador, que é utilizado para obtenção das informações relativas à aprendizagem. Tendo em vista tal afirmativa, o autor fala sobre quatro técnicas para estimular a presença social e, assim, estimular o processamento gerador com animação narrada: (a) o princípio multimodal, (b) o princípio da personalização, (c) o princípio da voz e (e) o princípio da imagem:

- **Princípio Multimodal:** *as pessoas aprendem melhor a partir de palavras e imagens que apenas com palavras.* Mayer afirma que, quando as palavras e as imagens são apresentadas para os alunos, estes têm a oportunidade de construir verbal e visualmente modelos mentais e, assim, estabelecer conexões entre eles. Quando apenas as palavras são apresentadas para os discentes, eles constroem, mentalmente, um modelo verbal, mas são menos propensos a construir um modelo visual e, desse modo, sentem uma maior dificuldade em estabelecer conexões entre os modelos verbais e visuais.
- **Princípio da personalização:** *apresentar palavras em estilo informal em vez de formal.* Esse princípio revela que precisamos ter em vista uma maneira de criar um senso de presença social e, para tanto, apresentar o material destinado à aprendizagem de maneira mais espontânea, utilizando um modo de falar mais próximo da interação (presencial) espontânea. Ou seja, ao invés de apresentarmos uma explicação utilizando um texto formal, podemos utilizar uma linguagem mais simples, direta e objetiva, tornando-a mais acessível aos alunos. O motivo de tal escolha é estimular uma reação social no aprendiz, para que este, por sua vez, busque compreender cada vez mais o que está sendo dito.

- **Princípio da voz:** *apresentar narração com uma voz humana, em vez de voz de máquina.* Mayer mostra que outro meio de criar um senso de presença social no aluno é utilizar a voz humana nas narrações, pois quando uma voz eletrônica ou com sotaque estrangeiro é usada, os aprendizes não estabelecem um sentimento de parceria social em uma interação humano-computador, ou seja, é mais difícil formar uma conexão social com o aparato tecnológico que se destina a apresentar a mensagem multimodal. Dessa forma, quando a narração é feita por uma voz humana de sotaque amigável, é possível estabelecer relações sociais, de gênero, de raça, de etnia e de estado emocional. Portanto, quando a voz do instrutor é de um falante nativo mantém uma relação próxima aos alunos, fazendo com que a mensagem instrucional seja melhor compreendida.
- **Princípio da Imagem:** *as pessoas não necessariamente aprendem melhor em uma apresentação multimodal, quando a imagem do orador está presente na tela.* Apesar de a voz ser uma pista social poderosa, Mayer assinala que a adição da imagem do instrutor na tela pode levar o aluno ao engajamento de um processamento estranho, uma vez que ele pode atentar para o rosto ou corpo do instrutor em vez do conteúdo instrucional, caso este apareça escrito simultaneamente com a aparição do orador. Assim, a presença do orador na tela só é válida caso este estabeleça conexão pedagógica relevante com o texto verbal narrado.

Para fins de análise, tomaremos por base seis dos doze princípios elencados por Mayer, sendo estes os ***princípios da coerência, da sinalização, da proximidade espacial, da proximidade temporária, da segmentação e da multimodalidade***. A escolha desses seis princípios tem por base o fato de estes aparecerem com uma maior frequência no material que estamos analisando. Assim, traremos à tona alguns exemplos de OA advindos da Gramática Reflexiva que está atrelada à plataforma do Conecte. Vale ressaltar que cada OA traz um gênero diferente que se dispõe a promover a aprendizagem (nesse caso específico, questões relacionadas à língua portuguesa). Desse modo, além de observar como os princípios estabelecidos por Mayer contribuem ou não para uma apresentação

multimodal eficiente, nossa análise também tem por objetivo observar de que maneira os OA são relevantes para o ensino de língua e como as convenções que fomentam as *affordances* podem ser aliadas à construção da mensagem instrucional e, conseqüentemente, ao ensino de língua materna. Para uma melhor explanação, dividiremos nosso *corpus* em dois blocos: **1) OAs conceituais** e **2) OAs operacionais**. Nos dois blocos, faremos mais uma divisão: **1) Gêneros disponibilizados como vídeos do Youtube** e **2) Exercícios em forma de animação**. Iniciaremos com o primeiro bloco - **Objetos de aprendizagem conceituais**. Analisaremos, portanto, um gênero de cada tipo encontrado, bem como um tipo de cada exercício. Vale lembrar que alguns desses objetos, que estão presentes em seções e páginas escolhidos para o foco da pesquisa, serviram de base para elucidar capítulos anteriores e não serão retomados aqui.

#### 4. Objetos de Aprendizagem Conceituais

Na seção *Conceituando* e na exposição conceitual, como o nome sugere, os temas são trabalhados no intuito de desenvolver conceitos referentes à língua. Nesse momento, a obra se propõe a realizar uma abordagem mais tradicional, sem levar em conta as relações inferenciais. No manual do professor, a proposta da seção é destacada da seguinte forma:

##### **Conceituando**

Nessa seção, o conceito construído é formulado e, posteriormente, ampliado com exemplos, explicações complementares, observações, etc. Em seguida, é hora da prática, que contribui para a apropriação do conceito.

No LIDI, verificamos a presença de OAs associados à explanação de conceitos. Em nossa análise, mostramos como esses OAs estão dispostos para o professor e até que ponto podem ser coadjuvantes nas relações ensino e aprendizagem/professor e aluno. Para uma maior visibilidade, o quadro 7 mostra os gêneros e os tipos de exercícios presentes nessa seção.

## Quadro 8 – Gêneros e Exercícios Conceituais

<b>GÊNEROS ORIUNDOS DO YOUTUBE</b>	<b>Enquete</b>	<b>Reportagem</b>	<b>Aula</b>	<b>Publicidade</b>	<b>Apresentação Musical</b>	<b>Recital</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>2</b>
<b>EXERCÍCIOS (ANIMAÇÕES)</b>	Indicar palavras que se refere à função	Relacionar duas colunas				
	<b>1</b>	<b>1</b>				

Iniciamos nossa análise dos OAs conceituais, com base na disposição dos gêneros e exercícios presentes no quadro 7.

## 4.1 OAs Conceituais – Gêneros disponibilizados em vídeos

### **Conceituando**

Na situação retratada na tira, as personagens se comunicam e interagem entre si, ou seja, o que uma diz acaba provocando uma reação na outra, e vice-versa. A pergunta e os gestos da amiga da mãe de Mafalda, por exemplo, provocam uma reação na menina, que responde com outra pergunta.

Assim:

**A comunicação ocorre quando interagimos com outras pessoas utilizando linguagem.**

Para se comunicar, as personagens da tira não utilizam apenas as palavras. Elas sorriem, gesticulam, fazem expressões corporais e faciais. Tudo isso – palavras, gestos, expressões corporais e faciais – é linguagem.

**Linguagem é um processo comunicativo pelo qual as pessoas interagem entre si.**

### **Linguagem verbal e linguagem não verbal**



Além da **linguagem verbal**, cuja unidade básica é a palavra (falada ou escrita), existem também as **linguagens não verbais**, como a música, a dança, a mímica, a pintura, a fotografia, a escultura, etc., que possuem outros tipos de unidade – o gesto, o movimento, a imagem, etc. Há, ainda, as **linguagens mistas**, como as histórias em quadrinhos, o cinema, o teatro e os programas de TV, que podem reunir diferentes linguagens, como o desenho, a palavra, o figurino, a música, o cenário, etc.

Mais recentemente, com o aparecimento da informática, surgiu também a **linguagem digital**, que permite armazenar e transmitir informações em meios eletrônicos.

Na tira lida, os participantes se *inter-relacionam e interagem* por meio da linguagem. A mulher, querendo ser amável com Mafalda e a mãe da garota, fala com a menina e faz alguns gestos, o que provoca uma reação em Mafalda. Assim, pode-se dizer que a comunicação nascida da interação entre essas pessoas foi construída solidariamente por elas, que são **interlocutores** no processo comunicativo.

**Interlocutores são as pessoas que participam do processo de interação por meio da linguagem.**

Aquele que produz a linguagem – aquele que fala, que pinta, que compõe uma música, que dança – é chamado de **locutor**, e aquele que recebe a linguagem é chamado de **locutário**. No processo de comunicação e interação, ambos são **interlocutores**.

Mostre que você tem bom coração:  
seja um doador voluntário.



Quem tem bom coração  
doa sangue.

*Na capa deste manual de doação de sangue, é utilizada linguagem mista. A gota de sangue em forma de coração complementa e acentua visualmente a ideia de solidariedade (ter "bom coração") implícita na ata de doar.*

Fundação Pro-Sangue

**Imagem 35** – Cereja e Magalhães – Gramática Reflexiva – p.14

No quadro 9, os conceitos de **comunicação**, **linguagem**, **linguagens verbal e não verbal** e **interlocutores** são mostrados. Dois itens associados aparecem juntos ao título “Linguagem verbal e não verbal” e, o primeiro deles, remete a um



vídeo do Youtube que exhibe um trecho do programa televisivo “Você Decide”, conhecido por propor enquetes ao público. Nesse programa, o apresentador Chico Anysio fala acerca da qualidade das propagandas brasileiras e pede para que os telespectadores assistam a alguns comerciais que já transitaram pela TV e foram premiados por sua excelência, para que assim possam escolher aquele que julgarem o melhor.

**Quadro 9** – Enquete – Você Decide





Boa Noite!



Todos os dias,



milhares de produtos, marcas e serviços



desfilam na tela da televisão.



Você assiste e escolhe



e é você quem decide quais deles vão passar a fazer parte do seu dia a dia.



A propaganda brasileira é considerada uma das melhores do mundo, ao lado dos Estados Unidos e Inglaterra. E eu tenho a honra de apresentar agora comerciais premiados que fazem parte da memória da propaganda brasileira e da sua também...



Eu tenho certeza.

Comercial 1 da Enquete do Você Decide – Bom Bril



Esta é a última vez que a senhora me vê aqui na televisão.



Perdi a boquinha.



O pessoal lá da companhia disse que eu não fiz a propaganda direito,



que eu não falei das mil e uma utilidades,



que eu não disse que Bom Bril



custa tão pouquinho,



que a senhora pode usar mais de um por dia.



E que além de tudo



tinha gente comentando



que eu era meio assim



e isso não pegava bem!



Adeus!



E desculpe alguma coisa.



Nesse exemplo, temos uma enquete que tem por proposta fazer com que o público escolha, como melhor, um dos comerciais premiados apresentados. Para compor a enquete, foram exibidos seis comerciais de produtos distintos. O primeiro (1981), da esponja de aço Bom Bril, o garoto-propaganda, Carlos Moreno, despede-se do público, alegando que “o pessoal da companhia” não estava satisfeito com sua atuação, pois ele não ressaltou as qualidades da esponja de aço de modo suficiente. Então, o ator, cabisbaixo, reforça a ideia que não há esponja de aço melhor que a da Bom Bril. As expressões realizadas pelo ator em conjunto com as afirmações proferidas por ele formam um todo argumentativo, fator esse de suma importância em uma campanha publicitária.

#### Comercial 2 da Enquete do Você Decide - Seagram





do que ver que seu próprio pai bebeu demais.



É um golpe duro.



É uma cena que ela nunca mais vai esquecer.



Os meninos amam seus pais.



Tudo o que os pais fazem, eles imitam.



Um é o herói do outro.



Todas as crianças do mundo sentem orgulho em dizer:



Este é meu pai!



A Seagram é a maior fabricante de bebidas no mundo.



E acha que tem responsabilidade por algumas coisas



que esses olhinhos veem.



A Seagram acha, que se hoje os adultos usarem a bebida com sabedoria e moderação,



a próxima geração saberá que bebida é só para dar prazer e alegria.

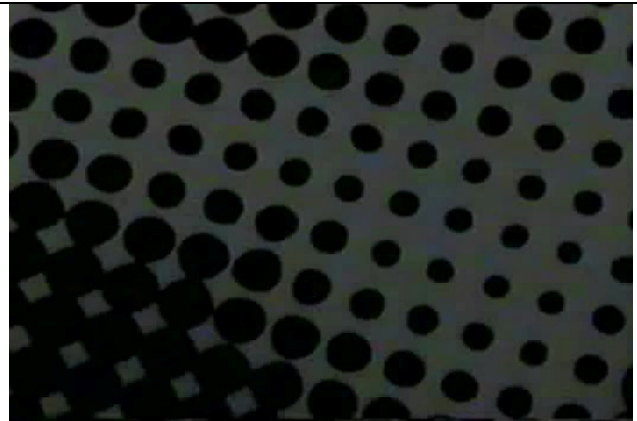
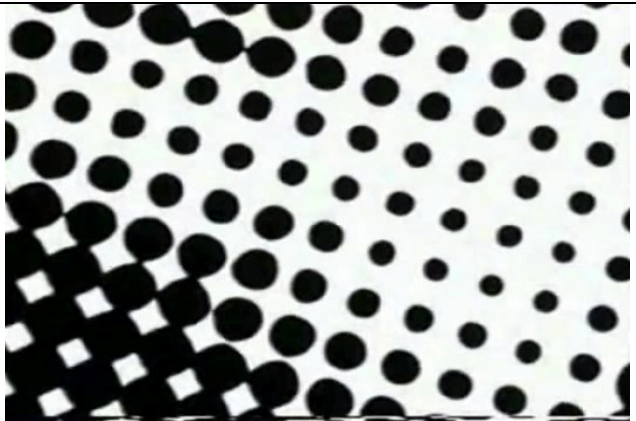
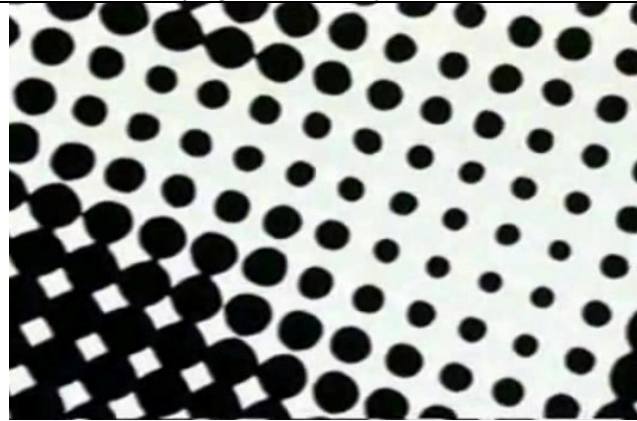
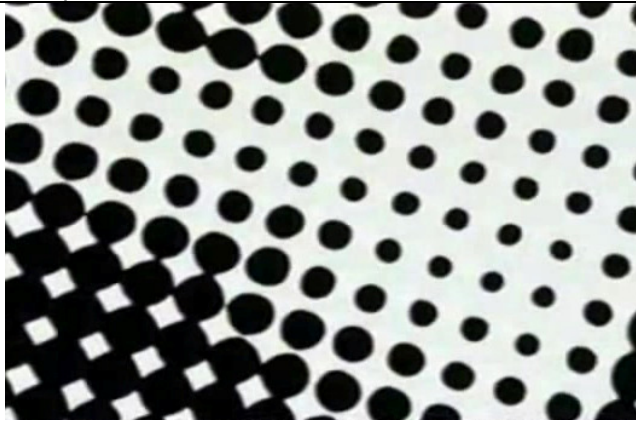
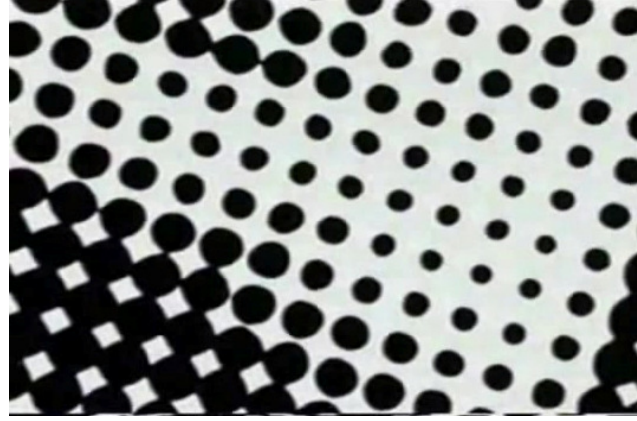
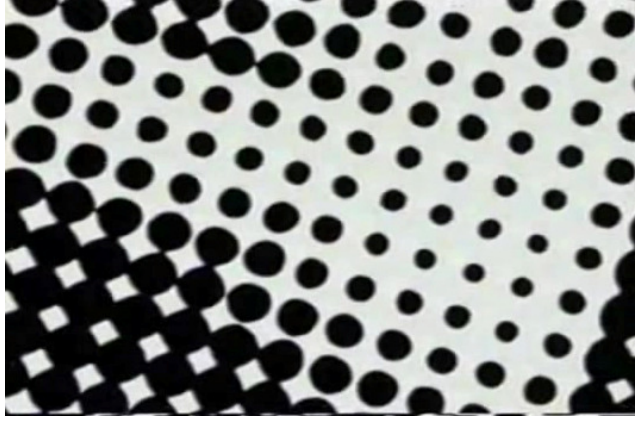


Seagram!

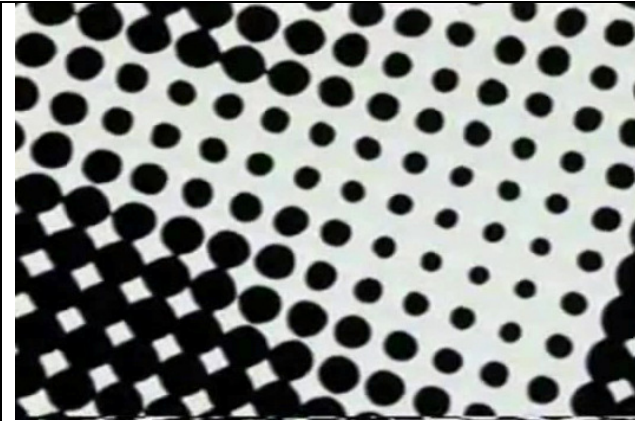
O segundo comercial (1973), da Seagram, apresenta um menino de fisionomia bem séria e que, aos poucos, começa a sorrir. O semblante da criança vai sendo modificado - de sério para alegre - de forma simultânea com as palavras do narrador. Este, por sua vez, inicia seu discurso afirmando que é muito triste para um filho ver o seu pai, seu herói, perder o controle por beber em demasia e termina dizendo que a Seagram – “a maior fabricante de bebidas do mundo” - acredita que

tem algumas responsabilidades, dentre as quais reforçar a ideia de que a bebida só deve ser consumida para dar alegria e prazer. O fio condutor do comercial leva-nos a crer que o conteúdo embutido é a venda de uma ideia social, que é desfeito no final do comercial com a exaltação da Seagram.

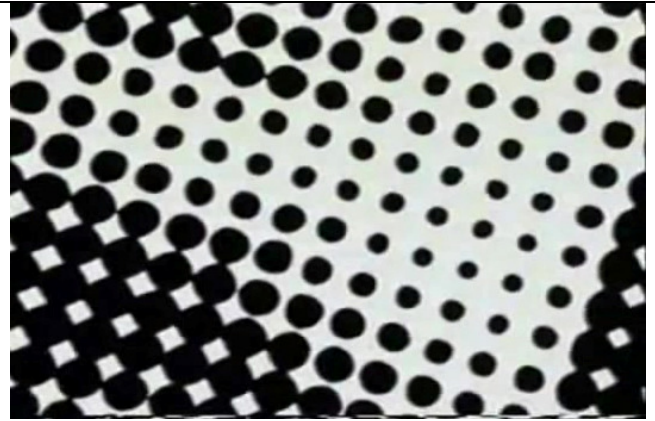
### Comercial 3 da Enquete do Você Decide – Folha de São Paulo

	
Este homem pegou uma nação destruída,	recuperou sua economia
	
e devolveu o orgulho a seu povo.	Em seus quatro primeiros anos de governo,
	
o número de desempregados caiu de 6 milhões para 900 mil pessoas.	Este homem fez o produto interno bruto crescer 102% e a renda per capita dobrar,





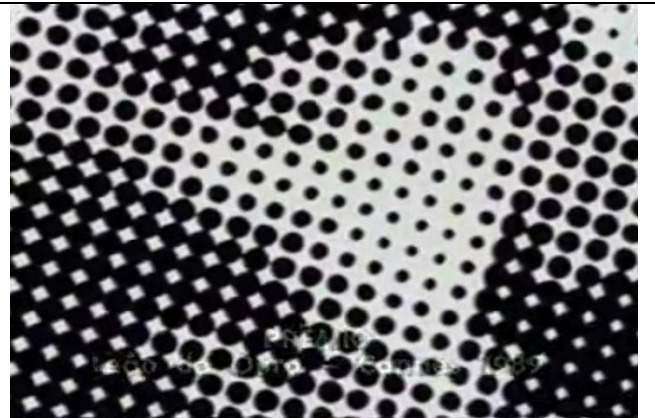
aumentou os lucros das empresas de 175 milhões para 5 bilhões de marcos



e reduziu a hiperinflação a no máximo 25% ao ano.



Este homem adorava música e pintura



e quando jovem imaginava seguir a carreira artística.



(Som de tambores)



(som de tambores)



(Som de tambores)	É possível contar um monte de mentiras,
	
dizendo só a verdade.	Por isso, é preciso tomar muito cuidado
	
com a informação e o jornal que você recebe.	Folha de São Paulo, o jornal que mais se compra e o que nunca se vende.

No terceiro comercial (1989), da Folha de São Paulo, aparecem em *zoom* alguns pontos pretos no fundo branco, enquanto o narrador começa a exaltar as qualidades de um homem que, até então, não tem sua identidade revelada. A cada qualidade atribuída ao ilustre desconhecido – um homem que pegou uma nação destruída, recuperou sua economia, gostava de música e pintura etc. – os pontos vão distanciando-se até revelar a identidade daquele a quem pertence todos os atributos, nesse caso, Hitler. O comercial encerra de modo formidável: “é possível contar um monte de mentiras dizendo só a verdade” e, dessa maneira, aproveita para ressaltar a veracidade e a credibilidade do jornal Folha de São Paulo.

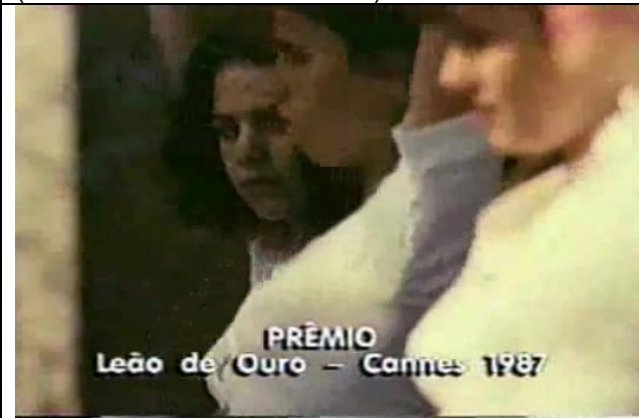
Comercial 4 da Enquete do Você Decide - Valisere



(fundo musical instrumental)



(fundo musical instrumental)



(fundo musical instrumental)



(fundo musical instrumental)



(fundo musical instrumental)



(fundo musical instrumental)



(fundo musical instrumental)



(fundo musical instrumental)



(fundo musical instrumental)



(silêncio)



(silêncio)



(silêncio)



(silêncio)



(silêncio)



(silêncio)



(fundo musical instrumental)



(fundo musical instrumental)



(fundo musical instrumental)



(fundo musical instrumental)



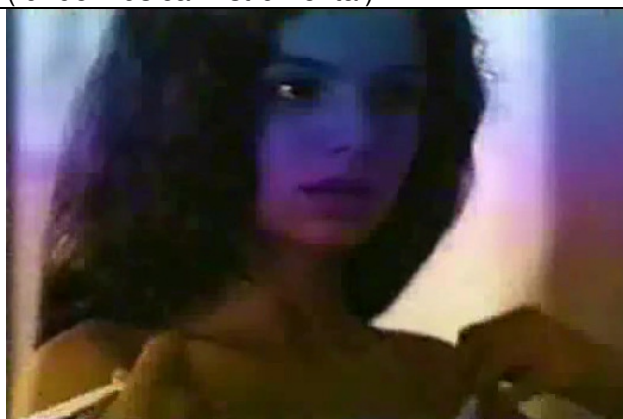
(fundo musical instrumental)



(fundo musical instrumental)



(fundo musical instrumental)



(fundo musical instrumental)



(fundo musical instrumental)



(fundo musical instrumental)



(fundo musical instrumental)



(fundo musical instrumental)



(fundo musical instrumental)



(fundo musical instrumental e barulho de trânsito)



(fundo musical instrumental e barulho de trânsito)



(fundo musical instrumental e barulho de



O primeiro Valisere

trânsito)



a gente nunca esquece!

O sutiã é o quarto produto divulgado através do comercial da Valisere (1987), em que uma adolescente, integrante de uma torcida organizada junto com outras adolescentes, percebe que é a única a ainda não usar sutiã. Ao chegar em sua residência, chateada e pensativa, encontra um presente sob a cama – um sutiã da Valisere – o primeiro sutiã, *aquele que jamais é esquecido*. A partir daí, ao sair na rua, a garota passa a ser notada.

Comercial 5 da Enquete do Você Decide – Pilhas Rayovac



(som do “clic” da câmera)





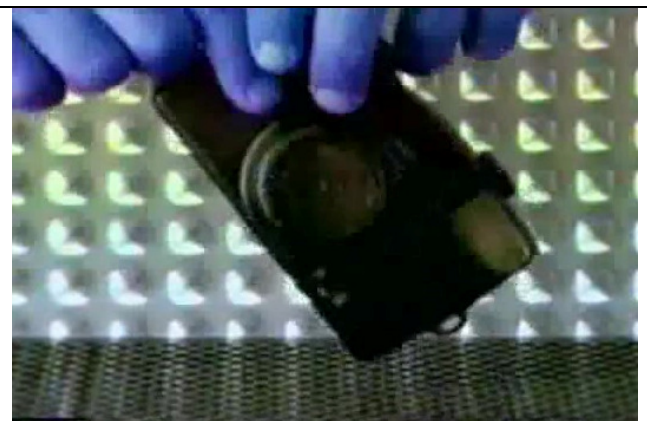
(som do "clic" da câmera)



(som do "clic" da câmera)



(A câmera para de funcionar)

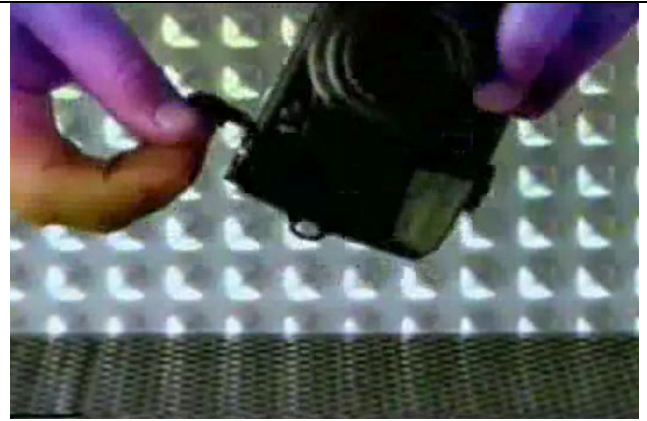


(As pilhas são retiradas da câmera)

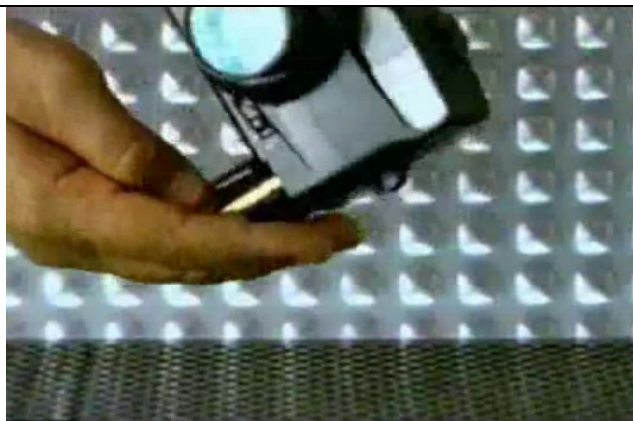




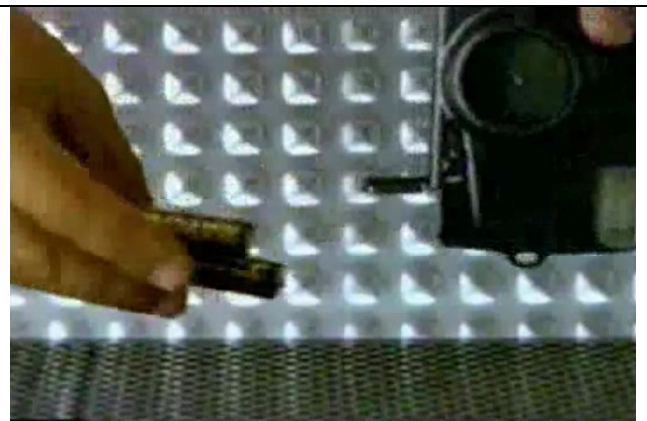
(As pilhas são retiradas da câmera)



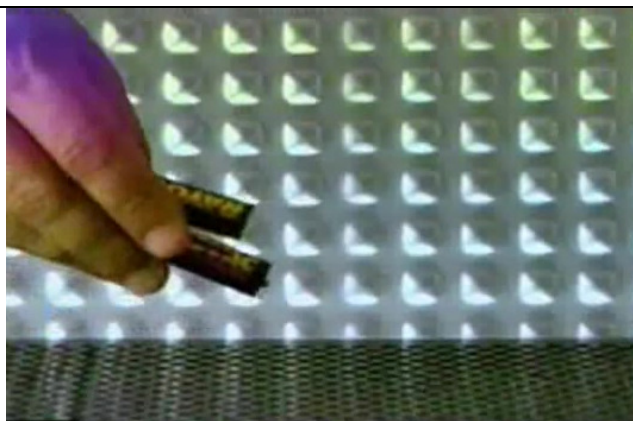
(As pilhas são retiradas da câmera)



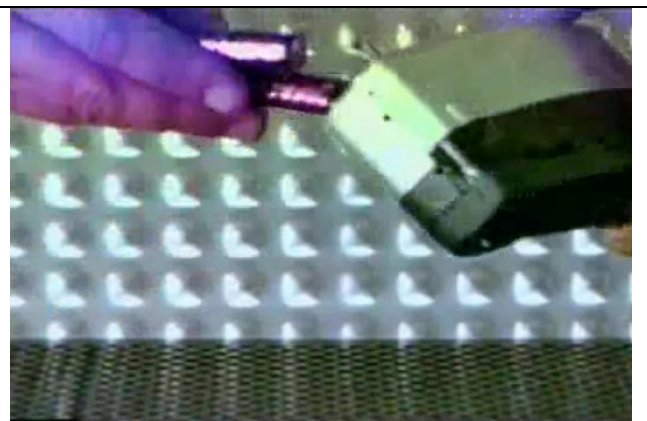
(As pilhas são retiradas da câmera)



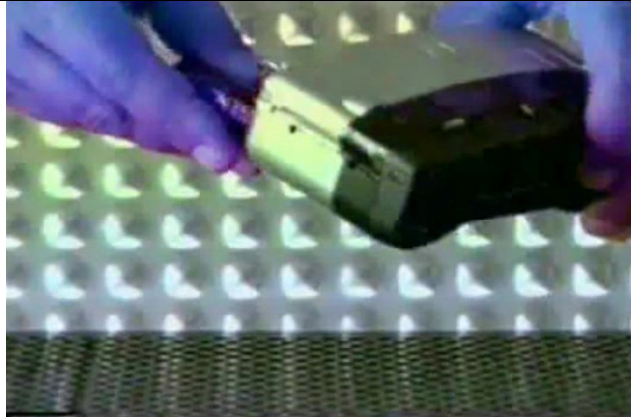
(As pilhas são retiradas da câmera e a câmera é descartada)



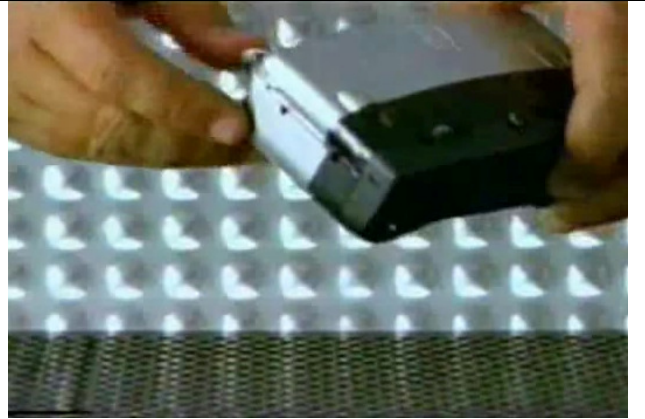
(As pilhas são colocadas em uma nova câmera)



(As pilhas são colocadas em uma nova câmera)



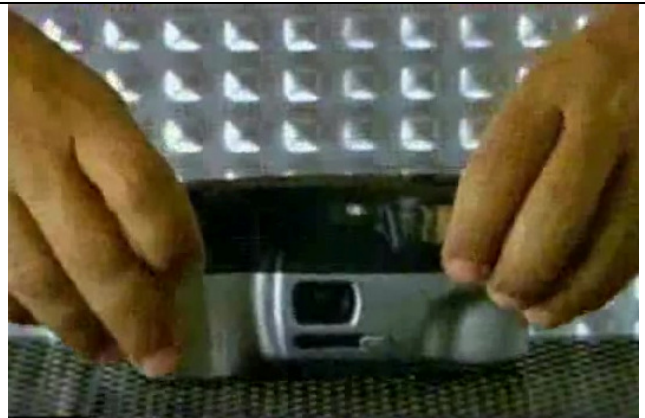
(As pilhas são colocadas em uma nova câmera)



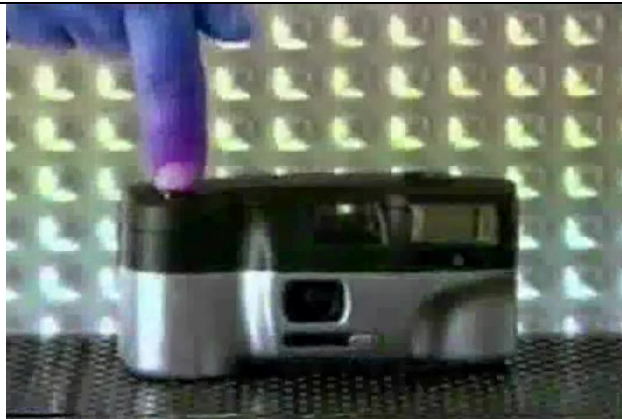
(As pilhas são colocadas em uma nova câmera)



(As pilhas são colocadas em uma nova câmera)



(As pilhas são colocadas em uma nova câmera)



(Reinicia o barulho do “clic” da câmera)



Rayovac Alcalina,



a alcalina de longa vida.

O quinto comercial (1994) apresenta uma câmera fotográfica e o dedo indicador de alguém disparando vários cliques. De repente, a câmera para de disparar, dando a entender que a pilha acabou, porém as pilhas são retiradas da câmera, que é descartada, e colocadas em uma nova câmera. Daí inicia-se o processo dos disparos e o recado final “Rayovac alcalina, a alcalina de longa vida”.

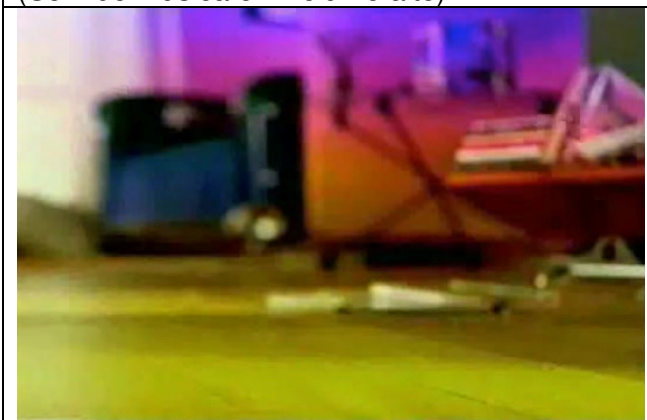
#### Comercial 6 da Enquete do Você Decide - Philco



(Som de música em volume alto)



(Som de música em volume alto)



(Som de música em volume alto)



(Som de música em volume alto)



(Barulho de formigas voando e se divertindo)



(Som de música em volume alto e de forguinhas em estado de euforia)



(Som de música em volume alto e de forguinhas em estado de euforia)



(Som de música em volume alto e de forguinhas em estado de euforia)



(Som de música em volume alto e de forguinhas em estado de euforia)



(Som de música em volume alto e de forguinhas em estado de euforia)



(Som de música em volume alto e de forguinhas em estado de euforia)



(A forguinhas são arremessadas pelo volume do caixa de som)



Nova linha



Applause Philco.



Isso não é um som,



é um tapa na orelha.



Figurante 1: - Já acabou?



Figurante 2: É, parece que sim.



Figurante 1: - Curtinho, né?!



Figurante 2: - Bom, pelo menos durou mais que 30 segundos!

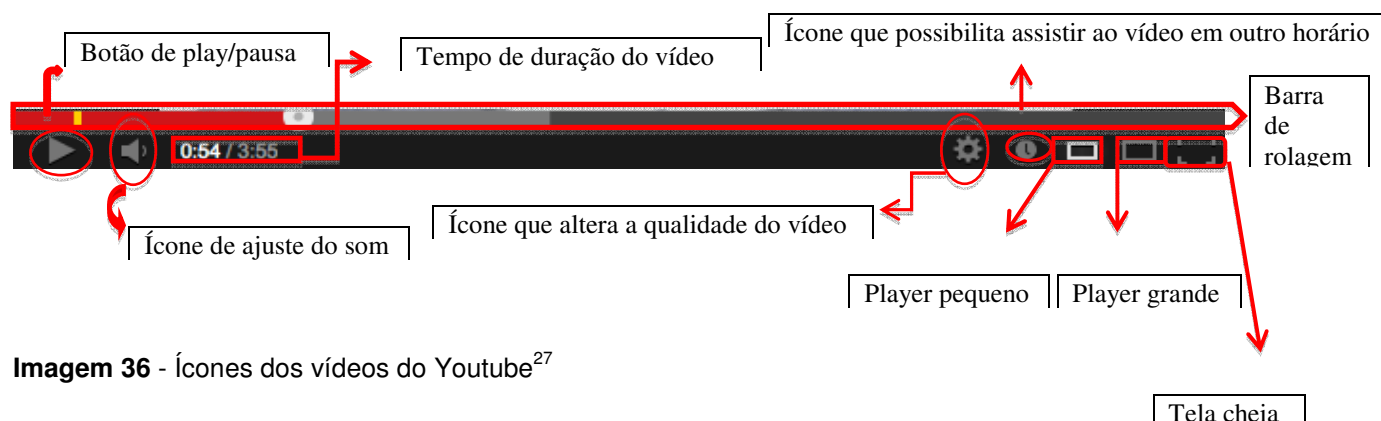
Figurante 1: - Isso é verdade!

Figurante 2: (rsrsrsrsrs)

Figurante 1: - É bom, né?!

No último comercial da enquete (1995), há um grupo de formigas que são atraídas por um som em alto volume. Estas sobem pelo caixa do som e são arremessadas pela potência do aparelho. Em seguida, reiniciam o processo, pois, para as formiguinhas, esse rito é sinônimo de diversão, o que se reforça, inclusive, pela utilização de uma folha como paraquedas. No fim do comercial, o telespectador tem o seguinte recado: “Nova linha Aplause Philco: isso não é um som, é um tapa na orelha”. Os seis comerciais compõem a enquete do programa, cabendo ao telespectador decidir o melhor dentre os comerciais exibidos. Esse OA está inserido no livro para auxiliar o conceito de linguagem verbal e não verbal. No decorrer da explicação do conteúdo, os autores mencionam o fato de existir também a linguagem mista, como, por exemplo, os programas televisivos que podem reunir diferentes linguagens: a palavra, a música, o cenário, o figurino etc.

Quanto aos princípios da aprendizagem multimodal, alguns deles serão inerentes aos OAs presentes no Youtube, tendo em vista que os vídeos, de modo geral, mantêm o padrão estabelecido pelo *site*. Dessa maneira, algumas convenções podem ser observadas, como mostradas a seguir:



**Imagem 36** - Ícones dos vídeos do Youtube<sup>27</sup>

Com base nas convenções estabelecidas pelo *design* dos ícones dos vídeos disponibilizados no Youtube, algumas ações são possíveis de realização e, conseqüentemente, percebemos a presença dos princípios da aprendizagem multimodal, dentre os quais destacamos o **princípio multimodal**, uma vez que os vídeos, em sua maioria, são apresentados com palavras e imagens; o **princípio da fragmentação**, pois através do botão *play/pausa* e da própria barra de rolagem podemos controlar o vídeo (pausá-lo, adiantá-lo, atrasá-lo) e temos a possibilidade de rever trechos que às vezes precisam ser retomados. Prova disso são as fotografias das imagens aqui disponibilizadas; para captá-las foi preciso voltar e/ou adiantar uma cena e, em seguida pausá-la, para a captura da cena. Esse é um ótimo recurso, como se observa, para fins didáticos e científicos. Outros dois princípios utilizados com frequência nos vídeos disponibilizados no Youtube são o **princípio da proximidade temporal** e o **princípio da proximidade espacial**, já que quando os vídeos são narrados, as figuras surgem simultaneamente à narrativa e, quando aparece alguma palavra correspondente à imagem, elas aparecem em conjunto, em sintonia. Esses dois últimos princípios, no entanto, independem dos ícones fornecidos pelo *design* do Youtube, sendo resultantes das ações de quem produz e configura o vídeo.

<sup>27</sup> Os princípios de aprendizagem destacados no exemplo ? servem de base para os próximos exemplos de OAs oriundos do *site* do Youtube, uma vez que os critérios vigentes são os mesmos.

No que se refere aos aspectos da língua, a enquete cumpre o papel de ressaltar os conceitos de linguagem verbal, não verbal e mista. Nesse caso, o OA representa o último conceito (linguagem mista), tendo em vista que os comerciais são compostos pelas linguagens verbal e não verbal. Vale a pena, nesse momento, o professor trazer exemplos em que apenas uma das linguagens é utilizada e com qual finalidade foi escolhida. Outro ponto interessante é travar um diálogo em sala de aula a respeito da junção das duas linguagens para formar um todo significativo, afinal, os comerciais não fizeram essa escolha por acaso, a associação das imagens ao texto verbal são escolhas para compor a argumentação que subsidia os comerciais: convencer o outro sobre algo, vender alguma coisa. Em alguns dos exemplos mostrados na enquete, a construção dos argumentos era realizada pela tecelagem das imagens e enfatizadas pelo texto verbal.

Provavelmente, o professor de língua portuguesa, ao se deparar com esse OA, não encontre dificuldade em utilizá-lo em sala de aula. No entanto, vale mencionar que a obra (impressa e digital) não traz para o professor nenhuma orientação de como os OAs podem ser trabalhados em sala de aula. Essa condução será dada pelo professor adotante da obra e caberá a ele, única e exclusivamente, relacionar os OAs, principalmente os que estão fora da plataforma (como os presentes no *site* do Youtube), ao conteúdo que está sendo proposto. A intervenção do professor em qualquer material didático é prática recorrente no fazer docente, nenhuma obra será levada ao “pé da letra” pelo professor, há sempre uma complementação a fazer, uma orientação distinta, uma divergência teórica; a questão em relação a não orientação desses OAs se dá pelo fato de eles aparecem também na versão digital disponibilizada para os alunos e se, porventura, o professor não quiser fazer uso de algum OA, seja por não perceber congruência com conteúdo estudado, seja por achá-lo irrelevante, terá de justificar aos discentes o porquê de sua não utilização, caso seja questionado. Adiante, dois novos OAs, também presentes no Youtube, serão exibidos, sendo o primeiro uma reportagem a respeito do museu da língua portuguesa e o segundo uma aula demonstrativa de algumas frases em libras.



## A língua



Na tira de Quino estudada na abertura do capítulo, as personagens interagem entre si por meio da linguagem verbal, ou seja, por meio da *língua*. A tira foi criada em espanhol, já que na Argentina, de onde é Quino, assim como em outros países da América do Sul e da América Central, a língua falada é o espanhol. Ao ser publicada no Brasil, a tira foi traduzida para o português, língua trazida ao Brasil pelos portugueses durante a expansão marítima, no século XV. Em outros países, também colonizados por Portugal, como Moçambique, Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, na África, e Timor Leste, na Ásia, o português também é a língua oficial.

Mas em que consiste uma língua? Será que apenas no léxico, ou seja, em um conjunto de palavras? Observe esta fala de uma das personagens da tira de Quino:

“Então esta é sua filhinha, querida?”

Observe agora outros possíveis arranjos das palavras da fala da personagem:

Então esta é sua querida, filhinha?  
Esta então é filhinha, sua querida?  
Sua esta então filhinha querida, é?

Como se nota, em todas as situações as palavras pertencem à língua portuguesa, mas somente na forma utilizada pela personagem na tira elas ganham o sentido pretendido. Portanto, para dominarmos uma língua, é necessário que conheçamos, além das palavras e seus sentidos, as leis de combinação dessas palavras.

Assim, concluímos:

**Língua é um conjunto de sinais (palavras) e de leis combinatórias por meio do qual as pessoas de uma comunidade se comunicam e interagem.**

A língua pertence a todos os membros de uma comunidade; por isso faz parte do patrimônio social e cultural de cada coletividade. Como ela é resultado histórico de uma convenção, um único indivíduo, isoladamente, não é capaz de criá-la ou modificá-la. A fala e a escrita, entretanto, são usos individuais da língua. Ainda assim, não deixam de ser sociais, pois, sempre que falamos e escrevemos, levamos em conta quem é o interlocutor e qual é a situação em que estamos nos comunicando.

16

### Babel das línguas

No mundo existem aproximadamente 2700 línguas e 7 mil dialetos. As três línguas com o maior número de falantes são o mandarim, falado na China, o hindi, falado na Índia, e o inglês, falado nos Estados Unidos, na Inglaterra e em várias partes do mundo.

O português ocupa o 7º lugar e é falado por cerca de 200 milhões de pessoas em quatro continentes, e no Brasil estão quase 90% dos seus falantes.

O documentário *Língua — Vidas em português* (2001), de Victor Lopes, mostra como se dá o uso da língua portuguesa em várias partes do mundo.



Fotoline

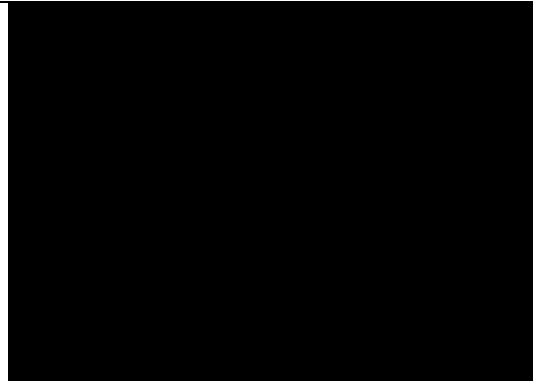
**José Saramago,**  
escritor  
português que é  
entrevistado no  
documentário.

### Brasil de 180 línguas

Além do português, há no Brasil aproximadamente 180 línguas indígenas, faladas por 225 etnias. Dessas línguas, 110 são consideradas em extinção, pelo fato de serem faladas por menos de 500 pessoas.

Estima-se que, em 1500, cerca de 6 milhões de índios falavam 1078 idiomas. Hoje, a população indígena brasileira chega a no máximo entre 440 mil e 500 mil indivíduos. Atribui-se o desaparecimento das línguas indígenas às pressões políticas do colonizador e, posteriormente, às necessidades de sobrevivência das populações indígenas.

Fonte: Revista *Língua Portuguesa*, nº 26.



(Música instrumental)



(Música instrumental)



(Música instrumental)



(Música instrumental)



Este prédio, esse prédio histórico, que hoje é um marco arquitetônico da cidade de São Paulo, foi construído



em 1901,



e interessante



é que o prédio, os tijolos,



toda a parte de ferragem



veio toda da Inglaterra



e veio ser montado



aqui, onde hoje temos a Estação da Luz



(Música instrumental)



Daqui desta estação, escoava-se toda a riqueza do Estado de São Paulo,



e era embarcado no trem



para ir para o Porto de Santos e pra outros países.



(Música instrumental)



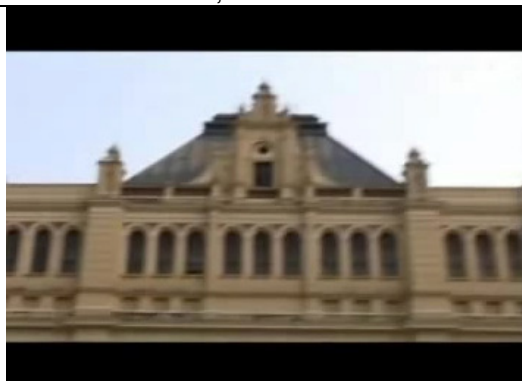
Eu costume dizer que



o museu da língua portuguesa nasceu com muita sorte,



porque ele nasceu dentro desse prédio



histórico, que é a Estação da Luz,



patrimônio da cidade de São Paulo,



na frente



do Parque da Luz,



que foi



o primeiro parque público da cidade de São Paulo,



(Música instrumental)



e na frente da Pinacoteca do Estado,



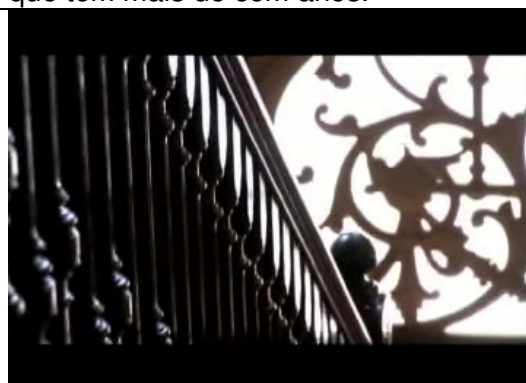
esse museu de referência no Brasil,



que tem mais de cem anos.



Hoje, a Estação da Luz,



ela foi toda remodelada,



um trabalho primoroso



feito por dois grandes arquitetos brasileiros,



o Paulo Mendes da Rocha



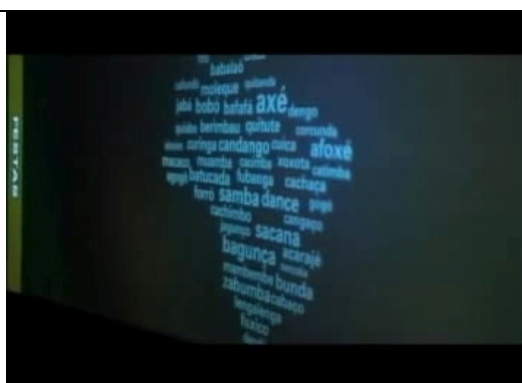
e o Pedro Mendes da Rocha e a Estação se transformou



no museu da língua portuguesa,



o primeiro museu no mundo dedicado a um idioma.



É um museu que contempla



a diversidade cultural



do nosso povo brasileiro,



já que a língua é o elo da nossa cultura



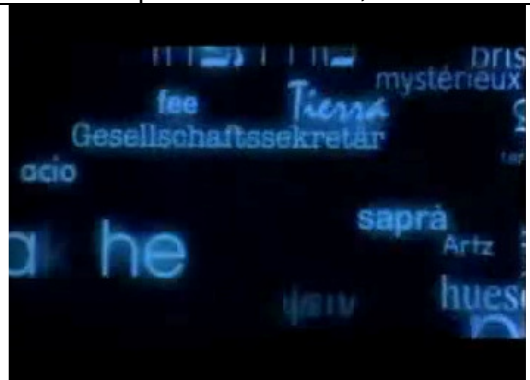
e isso tudo está presente nesse projeto,



que é um projeto muito audacioso, um projeto que se tornou hoje referência no mundo todo, a partir de uma ideia que nasceu aqui em São Paulo,



aqui no nosso Estado, nossa cidade, que é o museu da língua portuguesa.



(Música instrumental)



Eu acho que



o museu da língua portuguesa, ele traz também



uma maneira revolucionária de ensinar a língua portuguesa, que dizer, aqui nós não trabalhamos com o conceito de certo ou errado, nós trabalhamos com o conceito de padrões diferenciados da língua portuguesa.



Nós recebemos aqui, por dia,



em visitas monitoradas,



aproximadamente 450, 500 estudantes, e é muito interessante ver a reação



desses estudantes.



O museu também mostra como pode se dar o trabalho estético da língua portuguesa, através de poetas fantásticos, como





Fernando Pessoa,



Carlos Drummond de Andrade,



Clarice Lispector, que hoje é objeto de nossa exposição temporária, não é?



Gregório de Matos, os jovens



ficam fascinados com a poesia do Gregório de Matos, feita em 1690, que continua absolutamente atual.



Além disso, o museu de língua portuguesa



tem grande um diferencial



de todos os outros museus do Brasil e do mundo



É o único museu aonde o visitante entra no museu com o acervo,



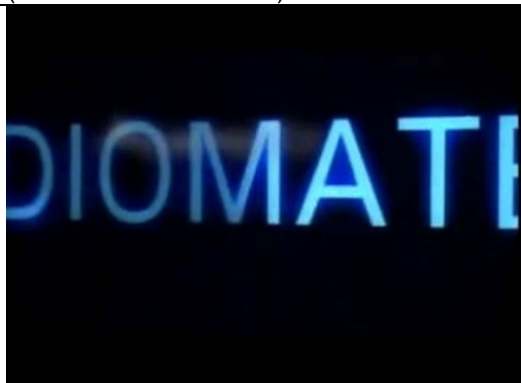
visita o acervo do museu e leva o acervo pra casa, porque o acervo do museu de língua portuguesa é a língua portuguesa, o nosso idioma, é um museu aonde o visitante tem certeza que ele é o dono desse patrimônio, de um material tão rico que é a nossa língua.



(Música instrumental)



(Música instrumental)



(Música instrumental)



(Música instrumental)



(Música instrumental)



(Música instrumental)



(Música instrumental)









(Música instrumental)

**Quadro 10** – Reportagem – Museu da língua portuguesa

A reportagem sobre o museu da língua portuguesa é um dos OA escolhido para auxiliar o professor a desenvolver junto aos alunos o conceito de língua. Nele, vemos um pouco da história do prédio e da localização do museu através das palavras do superintendente Antônio Carlos. Cada ponto demarcado na fala do superintendente é destacado através de uma imagem, que vem comprovar o que está sendo dito. Em seu discurso, Antônio Carlos destaca o fato de o museu da língua portuguesa ser o único museu dedicado a um idioma, bem como ser o único museu em que o visitante entra com o acervo, visita esse acervo e o leva para casa, afinal esse acervo é a língua portuguesa. Para aqueles professores e alunos que não conhecem fisicamente o museu da língua portuguesa, esse OA permite fazer com que tenham uma noção de seu funcionamento e de sua estrutura, graças ao vídeo e às convenções presentes na configuração dos vídeos que estão no Youtube. Os princípios **multimodal** e da **segmentação** são fundamentais para fazer com que o leitor visualize e perceba os pontos destacados pelo superintendente, já que, através desses princípios, é possível estabelecer a conexão entre o verbal e a imagem e, quando necessário, para um maior esclarecimento, pausar em uma determinada imagem ou retomar algo que foi proferido.

O professor, através desse OA, pode, junto com o conceito de língua presente na Gramática Reflexiva, promover pesquisas relacionadas à língua materna: origem, diferenças, mudanças etc. Quanto ao gênero reportagem, vale discutir algumas de suas funções, dentre elas, a de promover algo ou alguém, no caso em questão, o Museu da Língua Portuguesa. Enfim, o professor, através da noção de língua e do OA sugerido tem diversas possibilidades de uso em prol do ensino. A seguir, mostraremos outro OA que também está associado ao conceito de

língua.

	
 <p>(Cumprimentos)</p>	 <p>Oi!</p>
 <p>Tudo bem? (pergunta) Tudo bem! (resposta)</p>	 <p>Bom dia</p>
 <p>Boa tarde</p>	 <p>Boa noite</p>



Tchau



Qual o seu nome?



Quantos anos você tem?



Qual o seu sinal?



Jesus ama você!



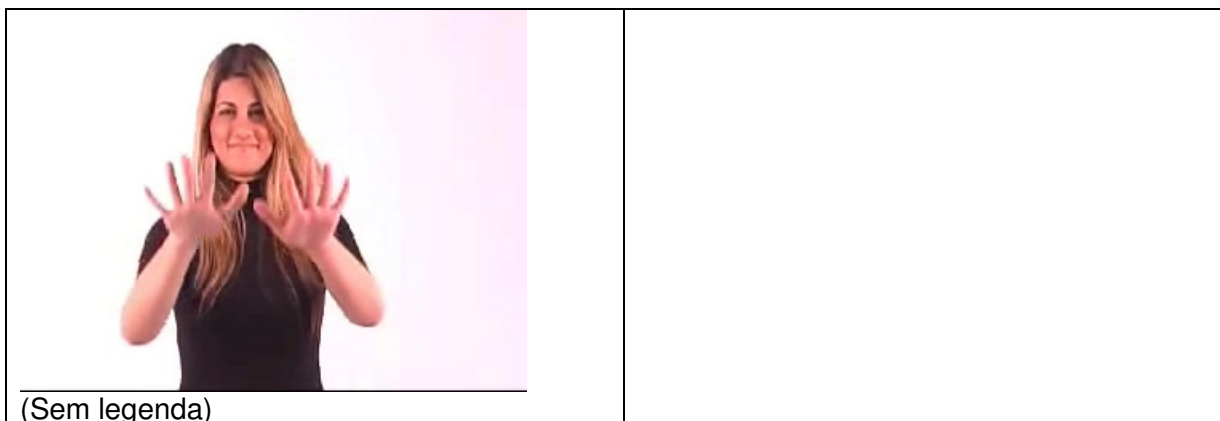
Bom trabalho



(Sem legenda)



(Sem legenda)



(Sem legenda)

**Quadro 11** – Aula de libras

O segundo OA associado ao conceito de língua é uma aula. A professora, Rebeca Neimer, ensina algumas frases básicas em libras. A cada gesto empregado pela professora, aparece a legenda do que esse gesto significa. Rebeca Neimer, para ensinar as frases em libras, faz intervalos com pausas entre as frases, um provável método utilizado para o ensino de libras. Através desse exemplo, é possível explorar algumas questões relacionadas à língua: discutir seu conceito, pesquisar sobre libras, o que convencionou uma língua, quais gestos empregados em libras são reconhecidos pelos alunos, quais são convenções universais etc.

Outro ponto passível de discussão é a noção de aula que os discentes possuem: o que é uma aula, o que a caracteriza, em quais ambientes pode acontecer, qual profissão precisa ter etc. Em seguida, temos a presença de outro OA que está associado ao tema “Intencionalidade Discursiva”.

## A intencionalidade discursiva



A piada que segue constitui uma situação comunicativa entre duas pessoas. Leia-a e responda ao que se pede.

O médico ao consulente:

- O que o senhor tem?
- Tenho uma casa com dois quartos e uma sala.
- Estou lhe perguntando o que sente.
- Ah! Sinto falta de uma varanda e de um bom quintal.

(Donaldo Buchweitz, org. *Piadas para você morrer de rir*. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2001. p. 172.)



1. Observe a primeira pergunta do texto.

- a) Considerando o papel social dos interlocutores (médico e paciente), o que o médico pretende saber? *Ele quer saber que tipo de sintomas seu paciente apresenta.*
- b) Como o paciente compreende a pergunta? *Ele acha que o médico deseja saber quais são os bens materiais que ele, paciente, possui.*
- c) Nessa primeira troca verbal, a comunicação se realizou com sucesso? Por que isso aconteceu? *Não, porque o paciente não considerou a situação de interação verbal em que ele está, ou seja, que ele está fazendo uma consulta médica.*

2. Em sua segunda fala, o médico chama a atenção do paciente sobre sua intenção ao fazer a pergunta inicial.

- a) Isso foi suficiente para o cliente compreender a verdadeira intenção do médico? *Não.*
- b) A insistência do paciente provoca que tipo de efeito no texto? *Humor. Professor: Lembre ao aluno que o humor da piada reside justamente no fato de o paciente insistentemente desprezar a situação de interação verbal em que está.*

Nessa piada, o paciente ignora dois princípios básicos de qualquer ato de comunicação pela linguagem: a *situação de produção* dos enunciados (quem fala, com quem fala, em que momento e lugar, etc.) e a *intencionalidade discursiva* dos enunciados.

Toda vez que interagimos com outras pessoas por meio da linguagem, sempre há em nossa fala uma intenção de conhecer ou modificar o pensamento ou o comportamento de nossos interlocutores. Assim:

**Intencionalidade discursiva** são as intenções, explícitas ou implícitas, existentes nos enunciados.

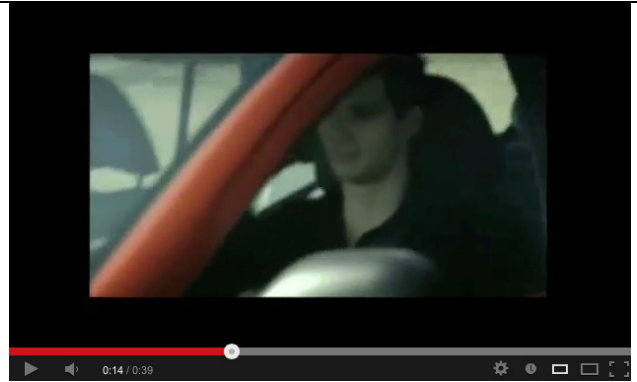
O sucesso de nossas interações verbais, seja na condição de locutor, seja na de interlocutor, depende muito de nossa capacidade de lidar com a intencionalidade. Por meio dela podemos, por exemplo, impressionar, ofender, persuadir ou informar nosso interlocutor; podemos também pedir, solicitar, implorar, reivindicar, etc.







Eu vou sair



Vou dançar



Vou dançar



Me divertir



Não vou ficar mais te esperando



Pois agora



Eu sou



Demais



Quadro 12 – Propaganda – Cross Fox

O OA em questão traz uma publicidade do carro Cross Fox, da Volkswagen. Para esta publicidade atingir o seu objetivo, demarcado pelo *slogan* - Cross Fox é demais - foi utilizada a música da cantora Stefhany. Esta compôs a letra da canção tendo por base a música “A Thousand Miles”, da cantora Vanessa Carlton. Stefhany, através da música “Eu sou Stefhany”, ganhou fama de modo rápido, por conta do videoclipe amador que postou no Youtube e passou a ser um dos mais acessados na rede. Todo esse sucesso deveu-se não só ao amadorismo na produção do vídeo, que estava associado ao gracejo sinalizado pela letra da música, mas também a outros fatores, como a maneira de dançar das integrantes e as imagens exibidas (há um momento, por exemplo, em que aparece a personagem Shrek em conjunto com trecho “porque eu sou linda”). Na versão de Stefhany, após levar um “bolo” do namorado/preendente, ela se produz e sai de Cross Fox, portanto, agora, “ela é demais”! A cantora foi levada a vários programas televisivos devido a sua audiência na Internet e, em um deles, ganhou o carro de seus sonhos - um Cross Fox. Assim, a Volkswagen aproveitou o mote e fez a propaganda do Cross Fox tendo como fundo musical “Eu sou Stefhany”; no entanto, como no comercial quem aparece é um garoto-propaganda e o intuito deste é promover o carro, o trecho “Eu sou Stefhany” foi deixado de fora e a música inicia a partir do trecho “No meu Cross fox, eu vou sair...” e termina como trecho “Pois agora, eu sou demais!” Interessante que, no final da propaganda, quando aparece exatamente esse último trecho, o condutor do veículo desce do carro e, debruçado na porta, olha a paisagem, fazendo remissão ao clipe de Stefhany, que faz o mesmo, tendo o nome do carro destacado, conforme mostrado na imagem 39:



Imagem 39 - Clipe - Eu sou Stefhany

Por se tratar de uma música atual, que foi bastante difundida, é bem provável que os alunos identifiquem a relação intertextual da publicidade com o clipe musical. Esse OA está inserido para tratar do assunto “Intencionalidade Discursiva”. Na obra, os autores utilizam uma piada com algumas questões, para os alunos responderem, na tentativa de iniciar a discussão sobre o tema. Em seguida, o conceito de intencionalidade discursiva é exposto. Os autores mencionam que o sucesso de nossas interações verbais irá depender da forma como vamos lidar com as nossas intenções. Dessa forma, é preciso ter em mente qual intenção queremos alcançar em nosso interlocutor no momento da interação: persuadir, reivindicar, impressionar etc. Portanto, levando em consideração a proposta da Gramática e o OA, o professor terá condições de trabalhar com os alunos quais são as possíveis intenções da publicidade do Cross Fox, de que maneira a argumentação foi construída, qual a importância da intertextualidade na composição da publicidade, qual a importância da disposição das imagens para a construção da argumentação, para reforçar a marca do produto, qual é carga semântica por trás do uso do imperativo etc. Vale dizer que o reforço da marca do produto só é possível de estabelecer devido às técnicas de filmagem. Ao dar o *zoom* em um determinado local do carro, ao exibir o seu *desing* e em seguida mostrar o seu nome, os

idealizadores da publicidade estão utilizando elementos de coesão necessários para sustentar a argumentação, característica importante do gênero em questão.

## **Conceituando**

### **Aposto**

No 1º quadrinho, a personagem enumera uma série de instrumentos musicais e os retoma e resume com a palavra *tudo*. Quando isso ocorre, temos um **aposto**.



**Aposto** é o termo da oração que se refere a um substantivo, a um pronome ou a oração, para explicá-los, ampliá-los, resumi-los ou identificá-los.

Entre o aposto e o termo a que ele se refere quase sempre há uma pausa, marcada na escrita pela vírgula, ou, em casos especiais, por dois-pontos, travessão ou parênteses.

284

**Imagem 40** – Cereja e Magalhães – Gramática Reflexiva – p. 284

### **Anáfora**

Consiste na repetição de palavras, geralmente no início de versos ou de orações:



Se você gritasse,  
se você gemesse,  
se você tocasse  
a valsa vienense,  
se você dormisse,

se você cansasse,  
se você morresse...  
Mas você não morre,  
você é duro, José!

(Carlos Drummond de Andrade)

345

**Imagem 41** – Cereja e Magalhães – Gramática Reflexiva – p.345

# E Agora José

## Carlos Drummond de Andrade

Memória viva apresenta: Drummond na voz  
de Drummond.



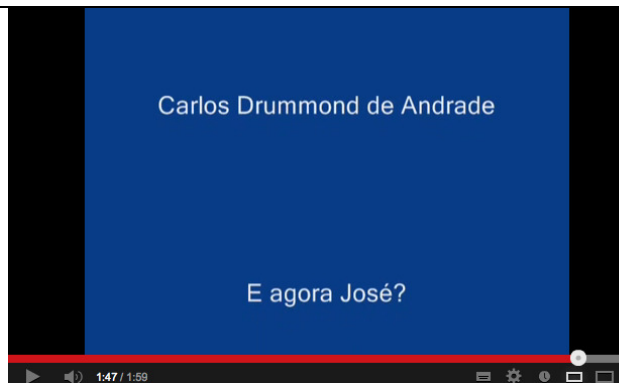

José  
E agora José?  
A festa acabou,  
a luz apagou,  
o povo sumiu,  
a noite esfriou.  
E agora, José?  
E agora, você?  
Você que é sem nome,  
que zomba dos outros,  
você que faz versos, que ama, protesta?  
E agora, José?

Está sem mulher,  
está sem discurso,  
está sem carinho,  
já não pode beber,  
já não pode fumar  
cuspir já não pode,  
a noite esfriou,  
o dia não veio,  
o bonde não veio,  
o riso não veio,  
não veio a utopia  
e tudo acabou  
e tudo fugiu  
e tudo mofou.  
E agora, José?

Sua doce palavra,  
seu instante de febre,  
sua gula e jejum,  
sua biblioteca,  
sua lavra de ouro,  
seu terno de vidro,

sua incoerência,  
seu ódio – e agora?

Com a chave na mão  
quer abrir a porta,  
não existe porta;  
quer morrer no mar,

	<p>mas o mar secou; quer ir para Minas, Minas não há mais. José, e agora?</p> <p>Se você gritasse, se você gemesse se você tocasse a valsa vienense, se você dormisse, se você cansasse, se você morresse... Mas você não morre, você é duro, José!</p>
	
<p>Sozinho no escuro qual bicho-do-mato, sem teogonia, sem parede nua para se enconstar,</p>	<p>sem cavalo preto que fuja a galope você marcha, José! José, para onde?</p>

**Quadro 13** – Poema declamado – E agora José?

O OA acima corresponde a um poema declamado, nesse caso, "E agora José?", de Carlos Drummond de Andrade. Vale ressaltar que o editor do vídeo inseriu a foto da escultura de Drummond, fixada no Rio de Janeiro, na praia de Copacabana junto à gravação do próprio poeta declamando "José". Esse OA está associado a dois conceitos distintos, ou seja, ele aparece, na obra, em dois momentos, para explicar conceitos diferentes, sendo estes a noção de aposto e de anáfora. Além disso, o exemplo em questão reforça o conceito de OA difundido por muitos autores, conforme mostra Silveira (2008:43, *grifo nosso*), que define OA "como quaisquer recursos digitais que possam ser usados, **reutilizados** ou referenciados para o suporte ao processo de ensino e de aprendizagem".

No tocante aos princípios de aprendizagem apresentados por Mayer (2009), o **princípio da modalidade** exerce grande força nesse OA, uma vez que o poema é declamado sem que seja exibida visualmente a legenda, não sobrecarregando, portanto, o canal da visão.

Quanto aos aspectos linguísticos, o trecho do poema "e tudo acabou/ e tudo fugiu/ e tudo mofou" auxilia os alunos a entender o funcionamento do aposto e da anáfora. Nesse fragmento, a palavra "tudo" funciona como aposto recaptulativo, pois tem o papel de retomar a ideia estabelecida, sendo, portanto, também, uma anáfora. Vale a pena o professor discutir com os alunos sobre o funcionamento da língua, a importância do emprego de elementos da língua que são necessários para manter a coesão textual. A partir desse exemplo, o professor pode estabelecer um paralelo com o uso do vocativo, demarcado pelo nome "José" e o modo como ele é retomado por meio da pronominalização "E agora, José?/ sua doce palavra,/ seu instante de febre,/ sua gula e jejum,/sua biblioteca,/sua lavra de ouro, //seu terno de vidro, sua incoerência, /seu ódio - e agora?".

Esses foram alguns dos OAs retirados do Youtube e utilizados pelos autores da Gramática Reflexiva para auxiliar o professor a trabalhar conceitos relacionados à língua. A seguir, mostraremos dois exemplos de OAs que também estão servindo de base para explanar conceitos, mas que foram produzidos para fins didáticos, exclusivamente para a obra em análise.

## 4.2. OAs Conceituais – Exercícios em forma de animação

### Forma e função

Ao seleccionar as palavras, o usuário da língua leva em conta não só o sentido, mas também a forma das palavras (artigo, substantivo, verbo, adjetivo, advérbio, etc.) e a função (sujeito, objeto direto, adjunto adnominal, adjunto adverbial, etc.) que elas assumem na frase.

Leia esta anedota:



O freguês sentou-se e pediu um chope. O garçom trouxe o chope e o freguês pediu para trocar por um suco de laranja. O garçom trocou, o freguês bebeu e saiu sem pagar.

- Ei! — disse o garçom. — O senhor não pagou o suco de laranja.
- Claro que não! Eu o troquei pelo chope!
- É... Mas o senhor não pagou o chope.
- Claro que não! Eu não o bebi!



224

**Imagem 42** – Cereja e Magalhães – Gramática Reflexiva – p.224

Um dos aspectos mencionados na obra é a relação existente entre forma e função. Os autores tecem um comentário a respeito dessa relação e a exemplificam com uma anedota. Associado a anedota, há um OA indicado pelo ícone no lado superior-esquerdo, que corresponde a uma animação, que fornece ao aluno um exercício a ser realizado. A imagem que ilustra a anedota é a mesma que aparece na animação do OA, entretanto a anedota é apagada e um balão correspondente à fala do garçom é exibido, conforme se vê na imagem 43:



Faça a análise morfosintática das palavras da frase a seguir, selecionando uma ou mais palavras. Depois, clique em conferir.



**Imagem 43** – OA de exercício conceitual – Indicar palavras que se refere à função

Acima da imagem, em destaque sob fundo branco, há uma instrução fornecida aos alunos: o comando para que façam a análise morfológica da frase dita pelo garçon. A instrução, além de pedir para que seja feita a análise sintática da frase, solicita que o educando selecione uma ou mais palavras e depois clique em conferir. No entanto, não há nenhuma indicação de como o aluno deve realizar esses comandos. Tentamos realizar essa tarefa e só conseguimos descobrir, quando clicamos na seta localizada abaixo do texto. Com base nessa atividade, percebemos a importância das convenções, para promover as *affordances* do material e executar os comandos fornecidos na mensagem instrucional. O *design* que fomenta as convenções precisa ser bem delineado, para que saibamos desempenhar as ações solicitadas. Sabemos que as *affordances* nem sempre são visíveis, por essa razão, ao lermos a instrução, automaticamente passamos a clicar nas palavras, para ver se algo acontecia; porém, depois de tentativas de seleção de termos frustradas, restou-nos clicar na seta, a única pista convencional fornecida no ambiente, que nos levou a uma nova etapa da atividade.

Clique no grupo morfológico que exerce a função sintática de objeto direto.



**Imagem 44** - OA de exercício conceitual – Indicar palavras que se refere à função

Ao clicar na seta, uma outra instrução é fornecida: "Clique no grupo morfológico que exerce a função sintática de objeto direto". Agora, é possível clicar nas palavras e, em seguida, conforme a instrução da tela anterior, clicar em conferir, para visualizar o resultado.



**Imagem 45** - OA de exercício conceitual – Indicar palavras que se refere à função

Após conferir o material, aparece uma caixa em formato de retângulo, mostrando o resultado; nesse caso, como foi positivo, aparece um símbolo semelhante a uma gaivota e a cor verde, que demarca esse símbolo e a informação "resposta correta!" por escrito. O *design* criado para visualização do retângulo que contém a resposta de erro ou acerto é uma convenção dos exercícios em forma de animação da Gramática Reflexiva.

Mais uma vez, a seta aparece, ou melhor, as setas, em sentido contrários, aparecem. Agora, além de dar continuidade a atividade, o aluno pode voltar à tela anterior para revê-la.



**Imagem 46** - OA de exercício conceitual – Indicar palavras que se refere à função

Outro comando é dado ao leitor: "Agora, indique o adjunto adverbial". O aluno é levado a realizar a mesma ação - clicar na(s) palavra(s) que representam o adjunto adverbial e, em seguida, conferir o resultado. Vale mencionar que, ao clicar nas palavras, a coloração é alterada de preto para azul, no intuito de destacar a escolha feita.

Agora, indique o adjunto adverbial.

O senhor não pagou  
o suco de laranja.



Resposta correta!

Conferir

**Imagem 47** - OA de exercício conceitual – Indicar palavras que se refere à função

Mais uma vez, após clicar em resultado, aparece o retângulo que comprova o acerto ou o erro da escolha.

Você sabe quais são os adjuntos adnominais desta frase? Selecione-os.

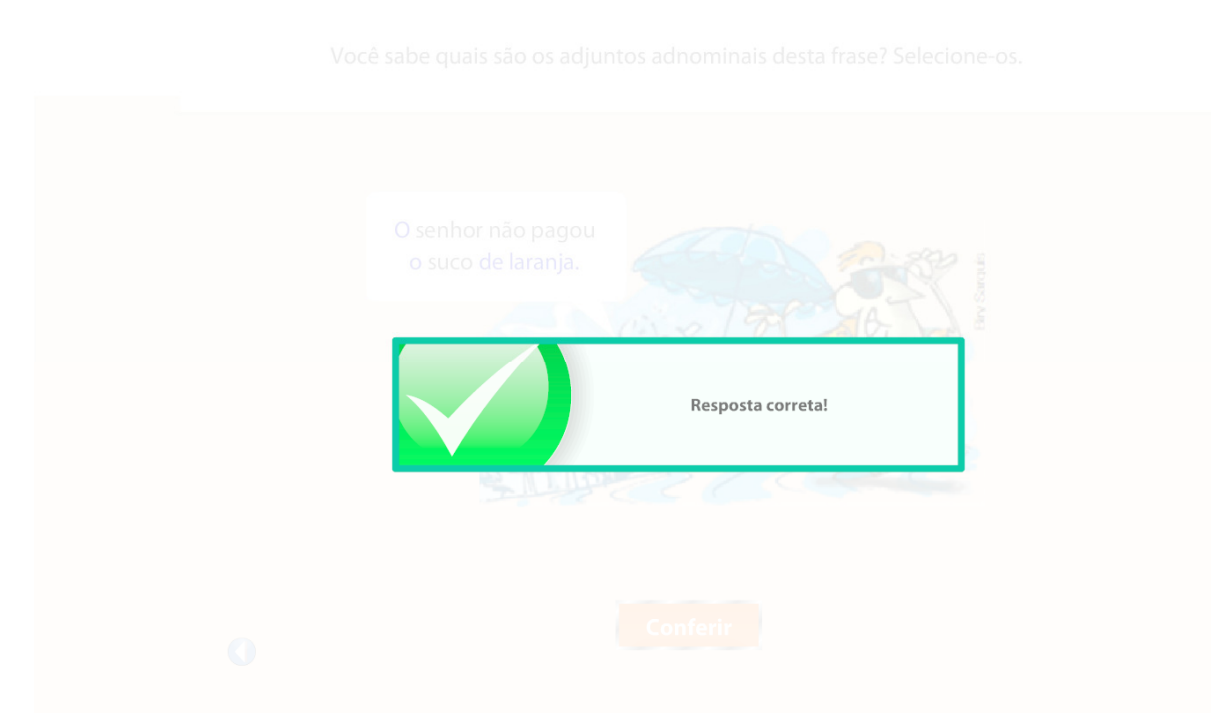
O senhor não pagou  
o suco de laranja.



Conferir

**Imagem 48** - OA de exercício conceitual – Indicar palavras que se refere à função

Na última instrução da atividade, os alunos são solicitados a indicar quais são os adjuntos adnominais presentes na mesma frase de sempre: "O senhor não pagou o suco de laranja". E o processo se repete, basta clicar nas palavras escolhidas e conferir o resultado. Como essa é a última cena, não há mais a seta que indica "passar adiante", aparece apenas a de retornar para a cena anterior, sinalizando para o leitor que essa será a última instrução.



**Imagem 49** - OA de exercício conceitual – Indicar palavras que se refere à função

O exercício é finalizado com o aparecimento do retângulo, indicando acerto ou erro da última resposta. A atividade é, do início ao fim, enfadonha e entediante, assim como na versão impressa. A imagem que aparece para ilustrar a anedota e a frase correspondente ao exercício é a mesma (um garçom chamando a atenção de um cliente que está deixando o bar). No entanto, para realizar os comandos da mensagem instrucional, a imagem é desnecessária, uma vez que é solicitado aos alunos indicar palavras e/ou expressões correspondentes à sintaxe. Dessa forma, o **princípio da coerência** deve ser melhor estabelecido no OA. As setas, no entanto, sinalizam para o leitor a mudança das cenas, bem como servem para adiantá-las ou voltá-las, com base nas direções fornecidas pelo *design*, contribuindo para que ocorram, de maneira satisfatória, os **princípios da sinalização** e da **segmentação**.

Dentre os OAs associados aos conceitos, apenas dois exercícios em forma de animação foram atrelados no intuito de auxiliar o professor a explicar conceitos relativos à língua. Segue, portanto, o OA analisado.

### Voz passiva

Ocorre quando a ação expressa pelo verbo é recebida pelo sujeito:

em que esse conhecimento é avaliado, convém adotar a análise tradicional da gramática normativa.

A carta de solicitação foi digitada pela secretária.

sujeito paciente voz passiva

Como nessa oração o sujeito é paciente, o termo que indica quem exerce a ação verbal (aquele que age) – *pela secretária* – é o **agente da passiva**.

**Agente da passiva** é o termo da oração que, na voz passiva, designa o ser que pratica a ação recebida pelo sujeito.

#### Morfossintaxe do agente da passiva

O agente da passiva pode ser representado por um substantivo ou uma palavra substantivada, pronome ou numeral.

Sua proposta foi aceita pela maioria dos condôminos.

Esse termo é sempre introduzido pelas preposições *por* (ou *per*) e *de*. Veja outro exemplo:

Aquela faixa de terra foi desapropriada pelo governo federal.

sujeito paciente voz passiva agente da passiva

A voz passiva pode ser:

- **analítica**: formada pelos verbos *ser* ou *estar* + participio do verbo principal + agente da passiva:

Os edifícios arrojados foram construídos por uma empresa multinacional.

sujeito paciente verbo auxiliar + participio agente da passiva

269

Imagem 50 – Cereja e Magalhães – Gramática Reflexiva – p. 269

- **sintética**: formada por verbo transitivo direto na 3ª pessoa + *se* (pronome apassivador ou partícula apassivadora) + sujeito paciente:

Construíram-se edifícios arrojados.

verbo + partícula apassivadora sujeito paciente



Imagem 51 - Cereja e Magalhães – Gramática Reflexiva – p. 270

Após conceituar e exemplificar voz passiva, agente da passiva e os tipos de voz passiva, um item associado é posto em destaque. O ícone que aparece foi convencionado como exercícios em forma de animação<sup>28</sup>. A instrução presente na atividade pede para que os alunos relacionem as frases com suas respectivas vozes verbais. Para realizar esse comando, os alunos devem digitar os números nos espaços que estão demarcados pela cor amarela, para corresponder às frases e, em seguida, clicar em conferir.

Relacione cada frase ao tipo de voz verbal correspondente. Para isso, digite os números da legenda nos espaços amarelos. Depois, clique em **conferir**.

**TRANSFORMAÇÕES NA MUDANÇA DA VOZ ATIVA PARA A VOZ PASSIVA**

	<p><i>Consertam-se sapatos femininos.</i></p> <p style="font-size: small; text-align: center;"> <span style="margin-right: 100px;">pronomes</span> <span>sujeito paciente</span> </p> <p style="font-size: x-small; text-align: center;">apassivador</p>
	<p><i>O sapateiro conserta sapatos femininos.</i></p> <p style="font-size: small; text-align: center;"> <span style="margin-right: 100px;">sujeito agente</span> <span>OD</span> </p>
	<p><i>Sapatos femininos são consertados pelo sapateiro.</i></p> <p style="font-size: small; text-align: center;"> <span style="margin-right: 100px;">sujeito paciente</span> <span>agente da passiva</span> </p>

**LEGENDA:**

1- Voz Ativa

2- Voz Passiva Analítica

3- Voz Passiva Sintética

**Imagem 52** – OA de exercícios – Relacionar colunas

Ao clicar nos espaços amarelos, o cursor automaticamente indica a possibilidade de inserir algo, no caso, os números correspondentes.

<sup>28</sup> Essa convenção (exercício em forma de animação) foi estabelecida na Gramática Reflexiva, uma vez que, em outras obras, pode aparecer um OA diferente.

Relacione cada frase ao tipo de voz verbal correspondente. Para isso, digite os números da legenda nos espaços amarelos. Depois, clique em **conferir**.

**TRANSFORMAÇÕES NA MUDANÇA DA VOZ ATIVA PARA A VOZ PASSIVA**

<b>3</b>	<p><i>Consertam-se sapatos femininos.</i></p> <p>pronomes      sujeito paciente</p> <p>apassivador</p>
<b>1</b>	<p><i>O sapateiro conserta sapatos femininos.</i></p> <p>sujeito agente      OD</p>
<b>2</b>	<p><i>Sapatos femininos são consertados pelo sapateiro.</i></p> <p>sujeito paciente      agente da passiva</p>

**LEGENDA:**

1- Voz Ativa

2- Voz Passiva Analítica

3- Voz Passiva Sintética

**Conferir**

**Imagem 53** - OA de exercícios – Relacionar colunas

Após digitar os números, relacionando-os com as frases sugeridas, os alunos devem clicar em "conferir", para observar o resultado.

Relacione cada frase ao tipo de voz verbal correspondente. Para isso, digite os números da legenda nos espaços amarelos. Depois, clique em **conferir**.

**TRANSFORMAÇÕES NA MUDANÇA DA VOZ ATIVA PARA A VOZ PASSIVA**

<b>3</b>	<p><i>Consertam-se sapatos femininos.</i></p> <p>pronomes      sujeito paciente</p> <p>apassivador</p>
<b>1</b>	<p><i>O sapateiro conserta sapatos femininos.</i></p> <p>sujeito agente      OD</p>
<b>2</b>	<p><i>Sapatos femininos são consertados pelo sapateiro.</i></p> <p>sujeito paciente      agente da passiva</p>

**LEGENDA:**

1- Voz Ativa

2- Voz Passiva Analítica

3- Voz Passiva Sintética

**Resposta correta!**

**Imagem 54** - OA de exercícios – Relacionar colunas



O resultado é revelado pelo retângulo que ficou convencionado para essa finalidade. Nesse exercício, não aparecem ilustrações, desenhos, fotografias. O *design* será exibido através da disposição espacial (local para inserir os números), bem como pela cores que constituem a animação (amarelo - local para inserir os números; verde - lugar em que as frases estão alocadas, para serem relacionadas com os números; e branco - espaço destinado para a legenda que correspondem aos números), convenções essas necessárias para promover as *affordances*, como, por exemplo, digitar os números e relacioná-los com outra coluna. Partindo desse ângulo, afirmamos que os autores fizeram uso do **princípio da coerência**, uma vez que não há o uso de palavras e imagens sem que haja relevância. Outro princípio utilizado nessa atividade é o **princípio da sinalização**, uma vez que as informações essenciais são destacadas através do passo a passo da instrução: "relacione", "digite", "Depois, clique em conferir".

A atividade proposta é simples, o aluno não precisa refletir acerca do funcionamento da língua. Com base nos exemplos dispostos na Gramática, o discente possui as condições necessárias para responder à atividade, pois o modelo já foi fornecido na própria gramática, o que, de certa forma, contradiz o seu nome (Gramática Reflexiva). No entanto, a instrução é clara e objetiva, tal qual a proposta da atividade.

No próximo tópico, analisaremos OAs que estão associados à seção "Exercícios", no intuito de observar como esses OAs auxiliam professores e alunos a pôr em prática conteúdos relacionados à língua materna.

## 5. Objetos de Aprendizagem Operacionais

Os OAs presentes na plataforma no LIDI da Gramática Reflexiva possuem propósitos diferentes, a depender da seção em que estão inseridos. Os que analisaremos agora têm por finalidade auxiliar professores e alunos a resolver questões referentes à língua portuguesa e, dessa maneira, aliar os conceitos trabalhados à prática. Para esses OAs demos o nome de "operacionais", devido à natureza de praticar, de exercitar, de operar vigente na relação obra e OA. Da mesma forma que os OAs conceituais, faremos também a divisão de dois blocos:

gêneros dispostos no Youtube e exercícios (Animações), conforme mostrado no quadro 14:

**QUADRO 14 – Gêneros e Exercícios Operacionais**

<b>GÊNEROS ORIUNDOS DO YOUTUBE</b>	<b>Reportagem</b>	<b>Apresentação Musical</b>	<b>Poema Falado</b>	<b>Publicidade</b>
	1	4	1	3
<b>EXERCÍCIOS (ANIMAÇÃO)</b>	Ativação de cascata e seleção de opção	Relação entre duas colunas	Seleção de alternativa	Atividade Mista (duas ou mais recorrências no mesmo exercício)
	8	1	2	3

O quadro 14 nos ajuda a perceber como os OAs operacionais estão disponibilizados, escolhemos, para análise gêneros e atividades que ainda não foram trabalhados no OAs conceituais. Seguem exemplos de como os OAs operacionais estão aplicados, iniciamos, no entanto, com os OAs disponibilizados em vídeos.

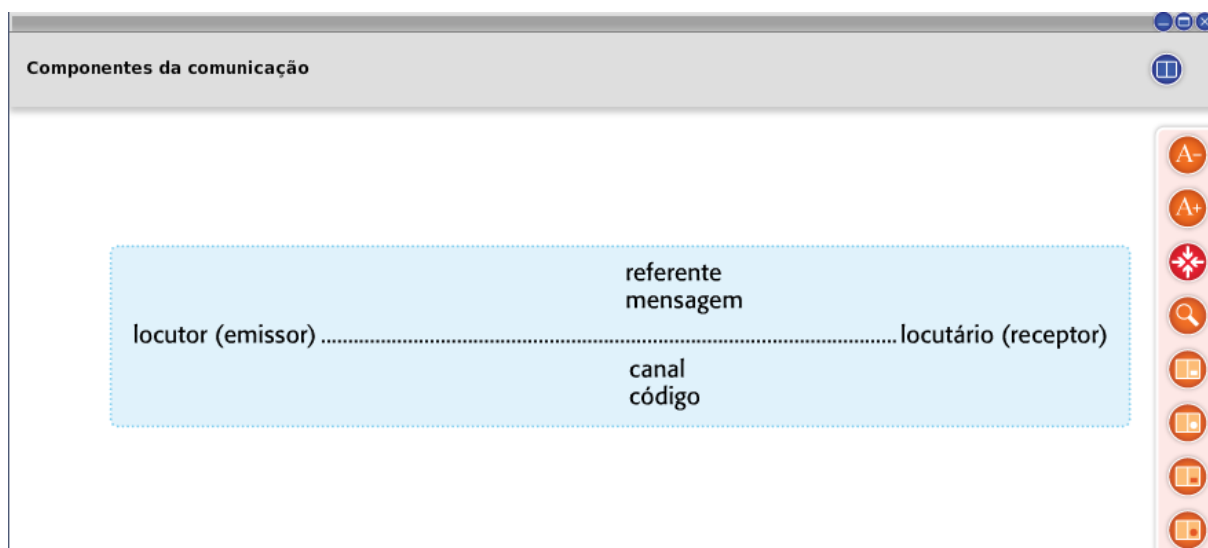
## 5.1. OAs Operacionais – gêneros disponibilizados em vídeos



Jack Soul Brasileiro	Cantor de lagoa?...	Que fez o samba embolar?	Quando ele pegar
E que som do pandeiro	E diz aí Tião!	Quem foi?	No pandeiro e no zabumba
É certo e tem direção	Diga Tião! Oi!	Que fez o coco sambar?	Quando ele entender
Já que subi nesse ringue	Foste? Fui!	Quem foi?	Que o samba não é rumba
E o país do swing	Compraste? Comprei!	Que fez a ema gemer na boa?	Aí eu vou misturar
É o país da contradição...	Pagaste? Paguei!	Quem foi?	Miami com Copacabana
Eu canto pro rei da levada	Me diz quanto foi?	Que fez do coco um cocar?	Chiclete eu misturo com banana
Na lei da embolada	Foi 500 reais	Quem foi?	E o meu samba, e o meu samba
Na língua da percussão	Me diz quanto foi?	Que deixou um oco no lugar?	Vai ficar assim...
A dança mugango dengo		Quem foi?	
A ginga do mamulengo	Jack Soul Brasileiro	Que fez do sapo	Ah! ema geme...(5x)
Charme dessa nação...	Do tempero, do batuque	Cantor de lagoa?...	Aaaaah ema gemeu!
	Do truque, do picadeiro		
Quem foi?	E do pandeiro, e do repique	Me diz aí Tião!	Eu digo deixa!
Que fez o samba embolar?	Do pique do funk rock	Diga Tião! Oi!	Que digo!
Quem foi?	Do toque da platina	Fosse? Fui!	Que pensem!
Que fez o coco sambar?	Do samba na passarela	Compraste? Comprei!	Que fale!
Quem foi?	Dessa alma brasileira	Pagaste? Paguei!	Deixa isso pra lá
Que fez a ema gemer na boa?	Despencando da ladeira	Me diz quanto foi?	Vem pra cá
Quem foi?	Na zueira da banguela	Foi 500 reais...	O que que tem
Que fez do coco um cocar?	Alma brasileira		Eu não to fazendo nada
Quem foi?	Despencando da ladeira	Eu só ponho BEBOP	Você também
Que deixou um oco no lugar?	Na zueira da banguela(2x)	no meu samba	Não faz mal bater um papo assim
Quem foi?	Diz aí quem foi.....	Quando o tio Sam	gostoso com alguém(2x)
Que fez do sapo	Quem foi?	Pegar no tamborim	

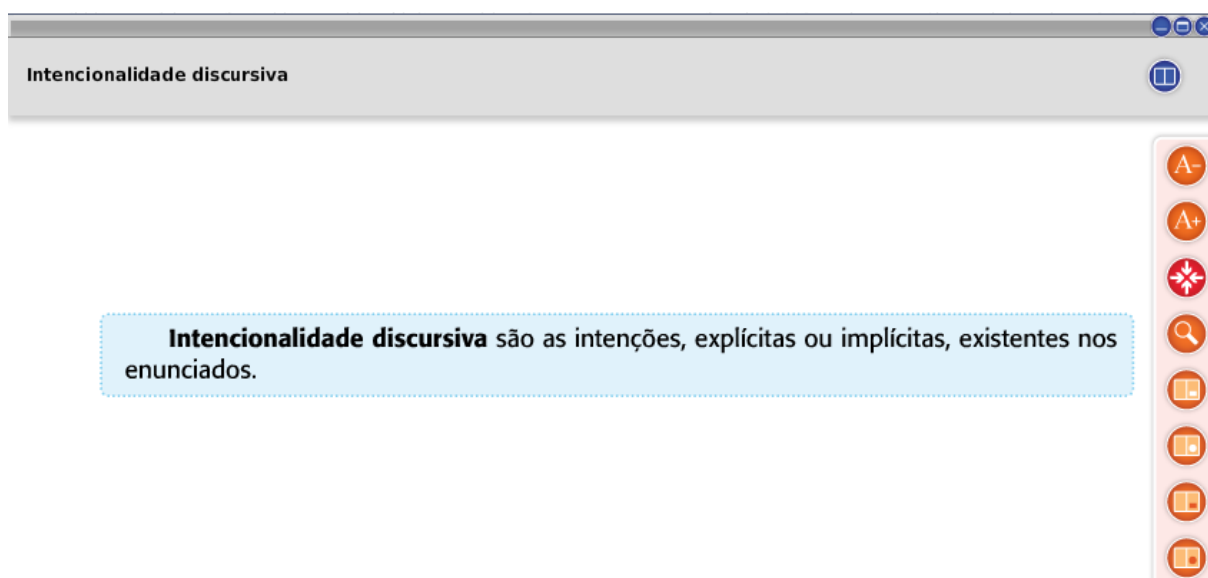
Imagem 55 – Música Jack Soul Brasileiro - Lenine

O OA em destaque aparece na seção de exercícios do capítulo 2, do LIDI da Gramática Reflexiva. Este, por sua vez, traz como conteúdos as noções de “comunicação e intencionalidade discursiva”. Percebemos que os autores ainda concebem a comunicação de modo restrito, pois, para explanar esse assunto, fazem uso do esquema da comunicação de Jakobson, esquema este que concebe a língua como código:



**Imagem 56** – Destaque do esquema “componentes da comunicação” - Cereja e Magalhães – p. 31.

Com base nesse esquema, a ideia repassada aos alunos de como ocorre a comunicação acontece através de um emissor, que tem o intuito de passar uma mensagem. Essa mensagem é passada através de um código para um receptor. Assim, a noção de língua como lugar de interação social não cabe nesse esquema. A partir daí, os autores trarão algumas atividades para construir o conceito de intencionalidade discursiva, sendo este:



**Imagem 57** – Destaque do conceito “Intencionalidade discursiva”, da Gramática Reflexiva - Cereja e Magalhães – p. 32.


Logo após esse conceito, os alunos são expostos a uma série de exercícios com base na temática explicitada. A formulação das questões tem por base a piada, desse modo, os alunos, à medida que vão respondendo às perguntas, vão ampliando a noção do conceito de intencionalidade discursiva. Abaixo, segue uma das atividades presentes no material em análise:

2. Leia esta piada:

O mendigo se aproxima de uma madame cheia de sacolas de compras, na calçada da Avenida Atlântida, e diz:

- Senhora, estou sem comer faz quatro dias...
- Meu Deus! Gostaria de ter sua força de vontade!

(Arrir Mattos, org. *Brincadeiras, pegadinhas e piadas da internet*. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2001. p. 90.)



a) O que de fato o mendigo quis dizer à madame? *Que estava com fome e gostaria que ela o ajudasse.*

b) Como a madame compreendeu a fala do mendigo? *Como se ele estivesse fazendo regime.*

c) Em que princípio básico da interação verbal reside o humor da piada?  
*No fato de a madame não levar em conta a situação (a de que ela é uma madame e ele, um mendigo) e a intenção do locutor.*

**Imagem 58** – Destaque de atividade da Gramática Reflexiva - Cereja e Magalhães – p. 33.

As outras atividades também são referentes a piadas. E o que tem o clipe de Lenine a ver com esses exercícios? Acreditamos que os autores dispuseram esse objeto de aprendizagem, na tentativa de mostrar aos alunos outros exemplos de intencionalidade discursiva em gêneros diferentes. Porém, qual foi, de fato, os objetivos dos autores não fica claro para o professor que irá fazer uso do material, pois não há indicações de como o professor deve trabalhar com os itens associados; assim, as “intencionalidades” devem partir dos professores, que precisam ter sempre uma carta na manga, já que os objetos de aprendizagem também aparecem na plataforma do aluno. Assim, esse objeto de aprendizagem pode ser muito bem aproveitado ou pode ser subutilizado, a depender de como os professores irão conduzir a atividade.

No que diz respeito aos princípios elencados por Mayer (2009), temos como parâmetro as convenções estabelecidas pelo Youtube na disseminação das postagens de seus vídeos, bem como a produção e a configuração do gênero em questão. Temos, então, um clipe musical que tem por finalidade ampliar o conceito de “intencionalidade discursiva” em uma atividade que traz essa noção imbricada na construção dos enunciados e possíveis respostas das questões. Essa é, no entanto,

a leitura realizada por nós, pois, mais uma vez destacamos o fato de o professor não ter orientações de como realizar o trabalho com os itens associados. Desse modo, levando em consideração o gênero em questão e a sua formatação, percebemos que este não traz palavras, sons e imagens irrelevantes. Os **princípios da coerência, da proximidade temporária, da segmentação e multimodal** podem ser analisados no clipe, pois à medida que a letra da música é proferida pela voz do cantor e dos componentes da banda, as imagens dos músicos – deslocamento no palco, gestos, expressões faciais – são dispostas simultaneamente; não aparece o texto impresso (letra da música) durante a apresentação do vídeo. Assim, a capacidade cognitiva do aprendiz é aproveitada tanto pelo canal auditivo quanto pelo canal visual. A presença de imagens e texto verbal aparece de modo complementar, assim, se o material for bem utilizado, os alunos poderão ter uma aprendizagem cognitiva multimodal bastante significativa. Por se tratar de um clipe, não temos a sinalização das etapas do material (**princípio da sinalização**), no entanto, o leitor tem condições de pausar, adiantar e retroceder o vídeo (**princípio da segmentação**), através das ferramentas presentes na plataforma do Youtube, ferramentas essas que, vale destacar, já estão culturalmente convencionadas pelos usuários desse *site*. Dessa forma, o leitor tem opções para controlar o clipe, caso queira rever alguma cena, ouvir novamente um determinado trecho da música etc.

No que diz respeito ao ensino de língua materna, o objeto de aprendizagem pode favorecer o trabalho do professor, caso este mostre aos alunos as possibilidades que o clipe musical apresenta para fomentar o conteúdo. Inclusive, tendo a possibilidade de desmistificar a concepção de língua subjacente ao capítulo em destaque da Gramática Reflexiva, concepção essa que contradiz a noção de língua exibida no manual do professor da referida obra, conforme podemos observar seguir:

A língua, nesta obra, é tomada não como um sistema fechado e imutável de unidades e leis combinatórias, mas como *processo dinâmico de interação*, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro.

**Imagem 59** – Destaque do Manual do Professor da Gramática Reflexiva - Cereja e Magalhães – p. 04.

A seguir, analisaremos outros OA também oriundo do *site* do Youtube e que, assim como exemplo anterior, também está associado aos exercícios referentes ao tema “Intencionalidade discursiva”.

### QUADRO 15 – Poema Falado - Retratos

 <p>Fundo musical instrumental</p>	 <p>Fundo musical instrumental</p>
 <p>Fundo musical instrumental</p>	 <p>Fundo musical instrumental</p>
 <p>Eu não tinha esse rosto de hoje</p>	 <p>Assim calmo, assim triste</p>



Assim magro



Nem esses olhos tão vazios



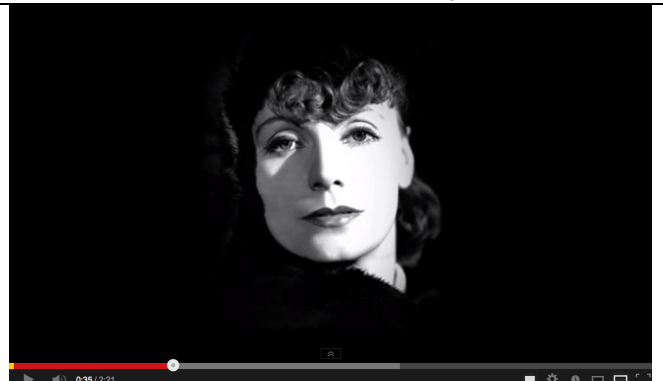
Nem o lábio amargo



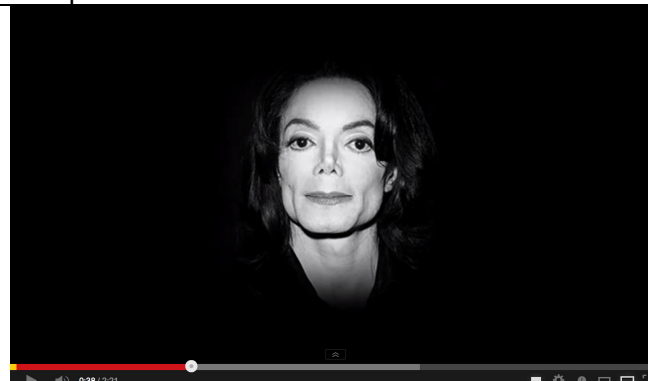
Eu não tinha essas mãos sem força



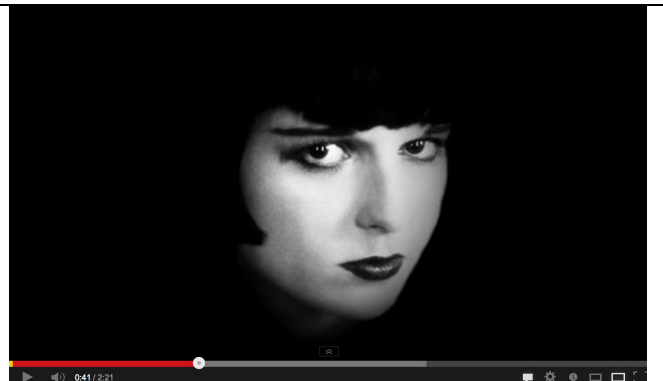
Tão paradas



E frias

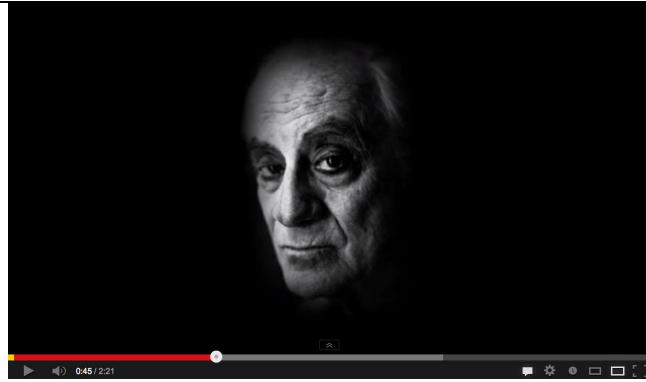


E mortas

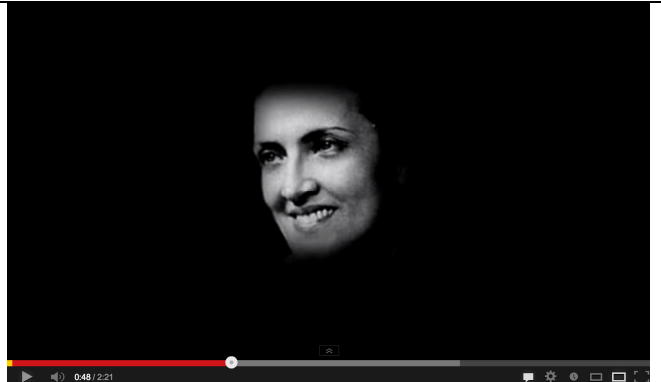


Eu não tinha esse coração que nem se mostra





Eu não dei por essa mudança



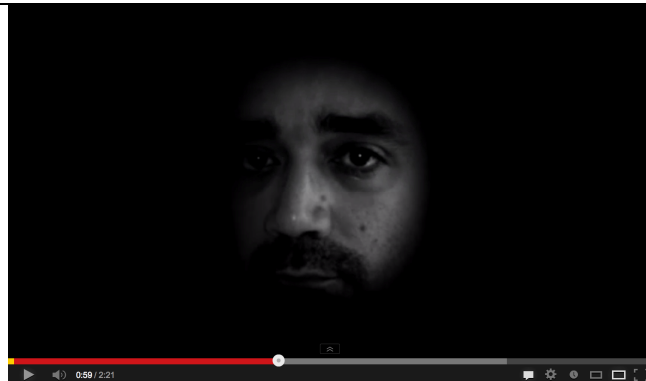
Tão simples



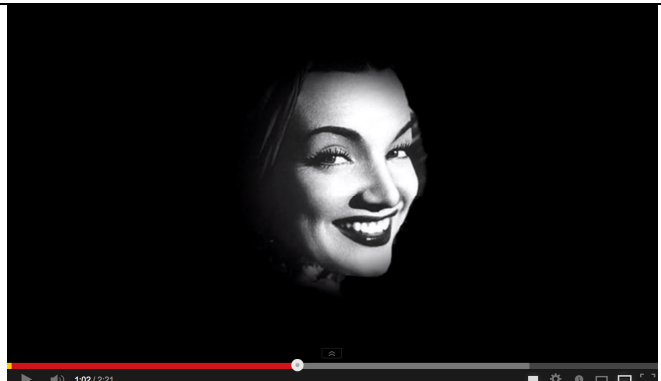
Tão certa



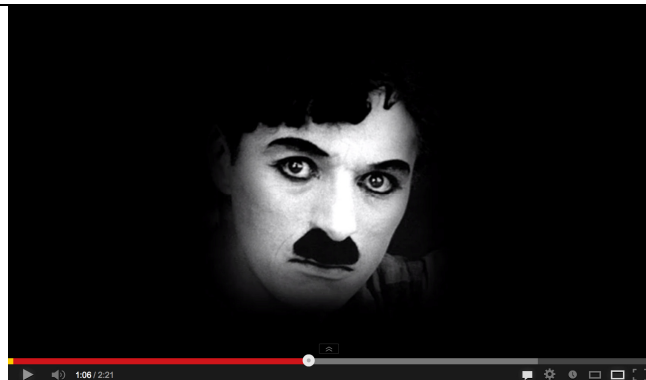
Tão fácil



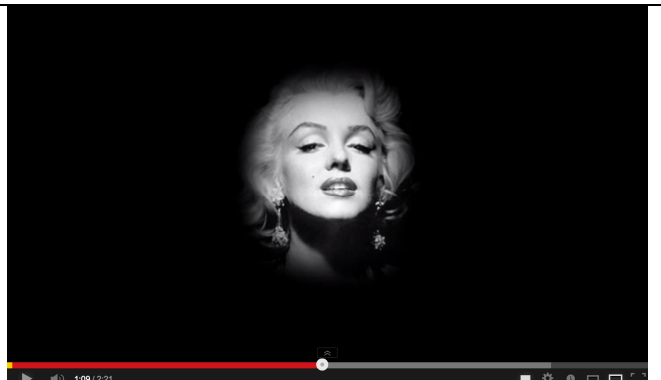
Em que espelho ficou perdida a minha face?



Fundo musical instrumental



Fundo musical instrumental



Fundo musical instrumental



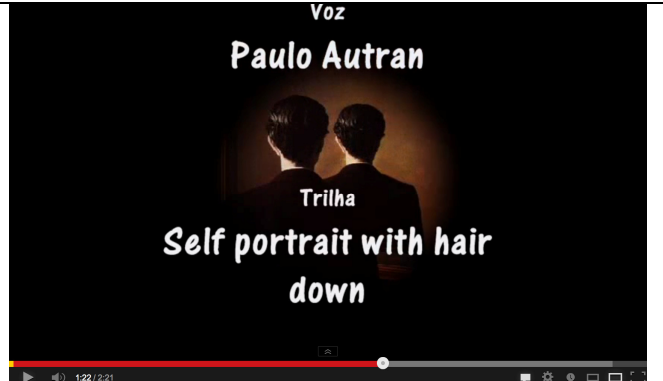
Fundo musical instrumental



Poema Falado



Texto  
**Retrato**  
Autoria  
**Cecília Meireles**



Voz  
**Paulo Autran**  
Trilha  
**Self portrait with hair  
down**



Composição  
**Elliot Goldenthal**  
Retratos  
**Coccinelle**



**Oscar Wilde**  
**Virgínia Woolf**



**Heath Ledger**  
**Camille Claudel**



**Fernando Pessoa**  
**Clarice Lispector**

Pier Paolo Pasolini



Greta Garbo

1:41 / 2:21

Michael Jackson



Louise Brooks

1:44 / 2:21


Paulo Autran



Cecília Meireles

1:47 / 2:21

Walt Whitman



Adélia Prado

1:50 / 2:21

Charles Chaplin



Marilyn Monroe

1:56 / 2:21

Jim Morrison





Imagem de abertura  
Vanessa Designer

1:59 / 2:21


Salvador na sola do pé  
2010



Veja também o Poema Falado  
ELEGIA A UMA PEQUENA  
BORBOLETA na voz da própria  
Cecilia Meireles.

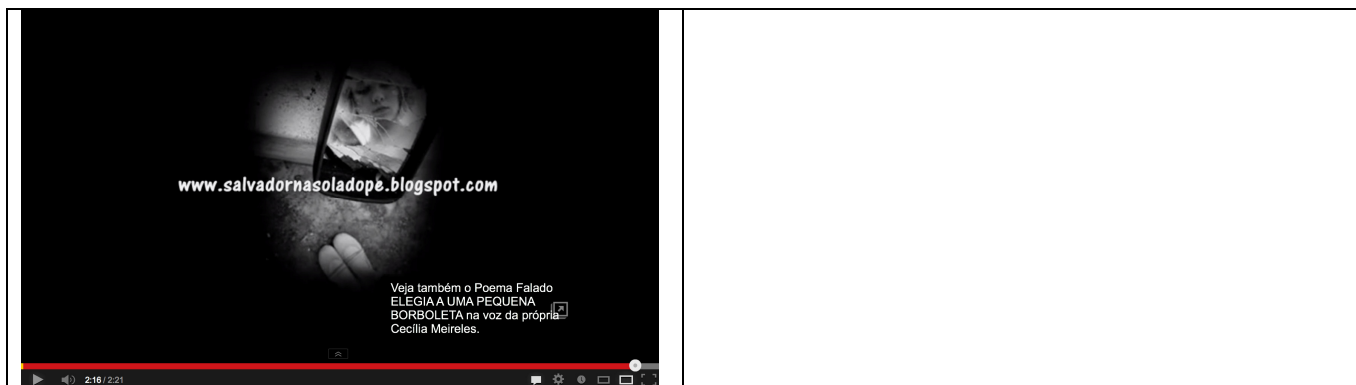
2:05 / 2:21

Cada um sabe a dor e a  
delícia de ser o que é.  
(Caetano Veloso)



Veja também o Poema Falado  
ELEGIA A UMA PEQUENA  
BORBOLETA na voz da própria  
Cecilia Meireles.

2:10 / 2:21



O exemplo em análise traz como objeto de aprendizagem um poema bastante difundido de Cecília Meireles - Retratos. Para a realização desse vídeo, foi preciso um trabalho de associação de imagens em conjunto com a narrativa do poema; assim, do fundo preto da tela emergem rostos de pessoas consideradas personalidades importantes na paisagem mundial. Ao iniciar a narrativa do poema, cada trecho fará correspondência a um retrato, a um rosto ilustre e, no final, após o término da narrativa, os nomes desses rostos, talvez nem todos conhecidos por quem visualize o material, aparecem na ordem correspondente ao aparecimento destes. Vale ressaltar que, as imagens escolhidas, as fotografias das personalidades, formam um conjunto de rostos expressivos que entram em harmonia com os trechos do poema. O poema Retratos traz uma reflexão a respeito da passagem da vida, das mudanças internas e externas que acontecem conosco sem, muitas vezes, darmos conta disso. Ele termina com uma questão, que nos leva a refletir sobre a vida: “Em que espelho ficou perdida a minha face?”. Ao visualizarmos os retratos escolhidos, de personalidades brasileiras e estrangeiras, remetemos à importância de alguns destes para a sociedade e, dependendo, até de modo saudosista, pois alguns não estão mais entre os vivos.

Assim como o exemplo anterior, com base nas convenções do *design* do Youtube algumas *affordances* são percebidas e sinalizadas através dos ícones que encontram-se na parte inferior da tela do vídeo. Assim, o leitor tem condições de manipular a apresentação e, desse modo, analisar cada trecho do poema em conjunto com a imagem correspondente. Mais uma vez, com base nos dados apontados, os princípios da **multimodalidade**, **fragmentação**, **proximidade temporal** e **proximidade espacial** estão presentes no material, contribuindo para uma análise mais detalhada na visualização do objeto de aprendizagem. Quanto ao

trato do objeto em sala de aula, o professor tem condições de, a partir do gênero poema, iniciar um diálogo a respeito do texto literário, do que trata a literatura, o que configura a linguagem literária, a “liberdade” de expressão do ponto de vista da norma, etc.; fazer uma relação interdisciplinar com a disciplina de História, tendo como parâmetro os rostos que são exibidos no vídeo: Quem são? O que fizeram? De onde são? Qual a contribuição para a sociedade?

Outro ponto que merece destaque é o fato de aparecer, no antepenúltimo *slide*, a mensagem: Salvador na sola do pé 2010, seguido do penúltimo *slide*, com o trecho da música de Caetano “Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é” e, no último, o site do Blog [www.salvadornasoladope.blogspot.com](http://www.salvadornasoladope.blogspot.com). A partir daí, percebemos também a divulgação do blog que, se acessado, entenderemos o seu propósito comunicacional, com base na própria apresentação de divulgação do Blog que diz “O Salvador na sola do pé é um espaço de expressão de ideias, pensamentos e, também, sentimentos sobre o universo social, político, econômico, histórico, cultural e existencial de Salvador e do universo que a circunda. Foi a partir de Salvador que eu aprendi a ver, sentir e interpretar o mundo que me cerca e é aqui no Salvador na sola do pé que tais representações tão singulares se manifestam de maneira tão plural”.

Essa é uma boa oportunidade para o professor trabalhar também o gênero Blog, suas características e funções e de propor atividades de leitura e de produção de gêneros diversos que podem ser divulgados com algum intuito em um blog. Esse é o momento de, quem sabe, autores serem revelados. Textos multimodais, com palavras, imagens estáticas, em movimento, comentários e diversidade de gêneros. Bearne e Wolstencroft (2007) explicam que as *affordances* também estão relacionadas às diferenças das mensagens, de acordo como elas são apresentados por escrito ou por palavras mais imagens. A escrita pode apresentar cronologia - sequenciadas de acordo com o tempo: o evento aconteceu, então isto, então aquilo... instruções, igualmente, apresentam sequência de tempo, uma vez que são apresentados em uma sequência ordenada: “para este processo, você tem que fazer isso, então isto, então aquilo”. Se não são mostradas na ordem, as instruções não serão muito úteis. E a composição de um texto multimodal envolve elementos de *design*, em que os modos são combinados para formar a composição textual e sua significância.

Adiante, apresentamos o funcionamento de alguns OAs operacionais compostos por animações em forma de exercícios, produzidos, exclusivamente, para obra em análise.

## 5.2. OAs Operacionais – exercícios em forma de animação

A parte da fonologia que cuida das questões notacionais da língua é a **ortografia**.

**Ortografia**, da combinação dos elementos de origem grega *orto-* (reto, direito, correto) + *-grafia* (representação escrita de uma palavra), é o conjunto de regras estabelecidas pela gramática normativa que ensina a escrita correta das palavras.

Muitas palavras de nossa língua têm sua grafia definida não por causa de um conjunto de regras coerentes, mas por sua etimologia. Por exemplo, a palavra *liso* é escrita com *s* porque provém da forma latina *lisus*. Da mesma forma, palavras derivadas como *alísar*, *alísante*, *alísível* devem ser escritas com *s*.

São poucas as regras ortográficas existentes, por isso convém conhecê-las ou revisá-las. Contudo, em ortografia, é essencial a memória visual, o treino e a consulta ao dicionário sempre que houver necessidade.

### Exercícios

Nos exercícios a seguir, você vai revisar as regras ortográficas mais importantes. Primeiramente, tente resolver os exercícios sem ler as regras que constam das boxes laterais; depois, leia o boxe e reveja sua resposta.

- As palavras a seguir são de origem árabe, tupi ou africana. Reescreva-as, completando-as adequadamente com **j** ou **g**.  
alfor<sup>ca</sup> can<sup>ca</sup> cen<sup>papo</sup> boia pa<sup>cê</sup>  
bi<sup>ca</sup> acara<sup>cê</sup> berin<sup>ela</sup> irau  
Todos são grafados com j.

- Observe a grafia das palavras:

ágio gorja lambuja sarja gesso jeto varejo  
lisonja ágil ferrugem nojo vertigem granja margem

Com base no quadro acima, reescreva as palavras a seguir, completando-as adequadamente com **g** ou **j**.  
gran<sup>clear</sup> gor<sup>leta</sup> a<sup>clotagem</sup> sar<sup>leta</sup> a<sup>lidade</sup>  
no<sup>leira</sup> lison<sup>leiro</sup> ferru<sup>lino</sup> en<sup>lessar</sup>  
lambu<sup>dem</sup> vare<sup>lista</sup> en<sup>leitado</sup> verti<sup>lino</sup>

- Em cada uma das sequências a seguir, há apenas uma palavra que é grafada com **ch**. Identifique-a.  
a) en<sup>lqueca</sup> – me<sup>lrico</sup> – capi<sup>caba</sup> – almo<sup>ca</sup> – rife – mo<sup>lleiro</sup>  
b) en<sup>der</sup> – ve<sup>lame</sup> – clampu – lereta – lará  
c) atrope – pra<sup>ce</sup> – pe<sup>linda</sup> – me<sup>der</sup> – lu<sup>ca</sup>  
d) pi<sup>cação</sup> – repu<sup>lo</sup> – fa<sup>lina</sup> – lará – encai<sup>ce</sup>  
e) frou<sup>lo</sup> – o<sup>blá</sup> – en<sup>curada</sup> – pu<sup>lar</sup> – en<sup>ci</sup>mento

#### Emprego de j ou g

Emprega-se a letra **j**:

- nas palavras de origem árabe, africana e indígena: pajé, jiboia, biju;
- nas palavras derivadas de outras que já possuem **j** em seu radical: laranjeira (laranja), sujeira (sujo).

Emprega-se a letra **g**:

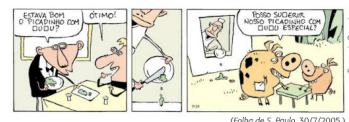
- nas terminações -ágio, -égio, -ígio, -ógio, -úgio: prestígio, religio;
- e, geralmente, nas terminações -agem, -igem, -ugem: garagem, ferrugem. Exceções: pajem; lambujem.

#### Emprego de x ou ch

Emprega-se a letra **x**:

- normalmente depois de ditongo: caixa, peixe, trouxa (exceções: caucho, recauchutagem);
- depois de *me-* inicial: mexer, mexilhão (exceção: mecha e seus derivados);
- depois de *en-* inicial: enxurrada, enxameca (exceções: encher, encharcar, enchumaçar e seus derivados).

- Na tira abaixo, de Fernando Gonsales, que letras completam, de acordo com as normas ortográficas, as palavras com lacunas? sh eg



(Folha de S. Paulo, 30/7/2005)

- Fazendo as adaptações necessárias, forme adjetivos acrescentando -oso ao final destes substantivos: preconceito, número, mistério, capricho, cobiça, valor, assombro, malícia. Em seguida, escolha um adjetivo ou um substantivo e forme uma frase.  
preconhecioso, numeroso, misterioso, caprichoso, cobiçoso, valeroso, assombroso, malicioso
- Considerando que se emprega **s** nas formas dos verbos *pôr* e *querer* e seus compostos, reescreva as frases a seguir, completando-as adequadamente com o verbo indicado entre parênteses.  
a) Se vocês , podem sair para o recreio agora. (querer)  
b) Ele não  ficar para jantar, porque já tinha um compromisso. (querer)  
c) Não seria melhor se nós  o estoque agora e depois fôssemos almoçar? (repor)  
d) Se você  a mesa enquanto eu preparo os sanduíches, poderemos lanchar imediatamente. (pôr)
- No texto a seguir faltam certas letras de algumas palavras. Reescreva essas palavras, completando-as de acordo com as normas ortográficas da língua portuguesa.

#### Emprego de s ou z

Emprega-se a letra **s**:

- nos sufixos -ês, -esa e -isa, usados na formação de palavras que indicam nacionalidade, profissão, estado social, títulos honoríficos: chinês, chinesa, burguês, burguesa, poeta/sa;
- nos sufixos -oso e -osa (que indicam "cheio de"), usados na formação de adjetivos: delicioso, gelatinoso.

Emprega-se a letra **z** nos sufixos -ez e -eza, usados para formar substantivos abstratos derivados de adjetivos: rigidez (rígido), riqueza (rico).



#### Um tenista pode ser expulso durante uma partida?

[...] No tênis, é mais correto falar desclassificação e não expulsão, pois o jogador é eliminado do torneio, e não apenas da partida. É uma punição aplicada, geralmente usada como último recurso contra os esquentadinhos. "Antes de ser desclassificado, um tenista recebe várias penalidades, como advertências verbais, perda de pontos e de games", afirma o árbitro Ricardo Reis. Os tenistas que têm mais chances de ser mandados para o chuveiro são os que violam o código de conduta dos torneios. Essa lei proíbe, por exemplo, agrêsões, palavrões e "abusos" de raquete — o popular bilique, quando o jogador fica todo nervoso e arremessa a própria raquete no chão. [...]

(Guilherme Castellar. *Mundo Estranho*, n.º 44. Editora Abril)



- Forme verbos a partir destes nomes:

ameno — paralisia — polar — fértil — bis — institucional — raso

amentar — pesquisar — policiar — fertilizar — bisar — institucionalizar — arasar

**Imagem 60** – Atividade de Ortografia da obra Gramática Reflexiva - Cereja e Magalhães – Gramática Reflexiva – p. 72-73

As páginas 72 e 73 da Gramática Reflexiva dizem respeito à noção de ortografia. Inicialmente, é explicitado o conceito de ortografia, conceito este, inclusive, que é destacado através de uma área ativa, como pode ser visto abaixo:



Ao clicarmos no ícone em questão, nos deparamos com o mesmo texto que aparece no livro impresso, porém com uma nova formatação, em forma de animação. Em relação à atividade, tanto no material impresso quanto no material digital, os alunos devem preencher as lacunas, com base em algumas regras ortográficas, conforme mostrado no exemplo que segue:


#### 7. Selecione as alternativas que preenchem adequadamente as lacunas.

**Um tenista pode ser expulso durante uma partida?**

[...] No tênis, é mais correto falar descla  ifica  ão e não e  pul  ão, pois o jogador é eliminado do torneio, e não apenas da partida. É uma puni  ão pe  ada, geralmente usada como último recur  o contra os esquentadinhos.

"Antes de ser descla  ificado, um tenista recebe várias penalidades, como advertên  ias verbais, perda de pontos e de games", afirma o árbitro Ricardo Reis. Os tenistas que têm mais chan  es de ser mandados para o chuveiro são os que violam o código de conduta dos torneios.

Essa lei proíbe, por exemplo, agre  ões, palavrões e "abu  o" de raquete — o popular  ilique, quando o jogador fica todo nervo  inho e arreme  a a própria raquete no chão. [...]



Jupiter Unlimited/Other Images

**Conferir**

(Guilherme Castellar. Mundo Estranho, nº 44. Editora Abril.)

**Imagem 63** – OA de exercício – Ativação de cascata e seleção de opção

O que, de fato, será diferente para o aluno, é a forma do preenchimento das lacunas, pois, na plataforma digital, ele precisa clicar nas setas que estão apontadas para baixo, para que algumas opções de preenchimento sejam ofertadas, o que não acontece no material impresso, assim, podemos dizer que a animação dispõe aos alunos “dicas” para preencher as lacunas, o que demanda um processamento cognitivo distinto.




## 7. Selecione as alternativas que preencham adequadamente as lacunas.

**Um tenista pode ser expulso durante uma partida?**

[...] No tênis, é mais correto falar desclassificação e não expulsão, pois o jogador é eliminado do torneio, e não apenas punido. É uma punição usada como último recurso para jogadores frequentadinhos.

“Antes de ser desclassificado, um tenista recebe várias penalidades, como advertências verbais, perda de pontos e de games”, afirma o árbitro Ricardo Reis. Os tenistas que têm mais chances de ser mandados para o chuveiro são os que violam o código de conduta dos torneios.

Essa lei proíbe, por exemplo, agressões, palavrões e “abusos de raquete — o popular viliquê, quando o jogador fica todo nervoso e arremessa a própria raquete no chão. [...]



**Conferir**

(Guilherme Castellar. Mundo Estranho, nº 44. Editora Abril.)

**Imagem 64** – OA de exercício – Ativação de cascata e seleção de opção

Após o preenchimento de todas as lacunas, o aluno pode conferir se as suas escolhas estavam de acordo com a proposta da atividade; para tanto, ele deve clicar no ícone conferir, que está localizado abaixo da fotografia do tenista, destacado pela cor verde. Após esse comando, se as respostas estiverem corretas, aparecerá uma caixa retangular e, em seu interior, a letra “V” grifada na cor branca e adornada pela cor verde, simbolizando, para o aluno, que a atividade está correta. Ao lado deste símbolo, aparece escrito “resposta correta!”, para frisar ainda mais o resultado do participante. Da mesma forma ocorre quando o resultado está incorreto, a mesma caixa retangular é mostrada, só que, no lugar da letra “V”, aparece a letra “X”, também na cor branca, porém com o contorno em vermelho e, ao lado, a frase “resposta incorreta. Clique aqui e tente novamente”, conforme exibido nas imagens 65, 66 e 67:

## 7. Selecione as alternativas que preenchem adequadamente as lacunas.

### Um tenista pode ser expulso durante uma partida?

[...] No tênis, é mais correto falar desclassificação e não expulsão, pois o jogador é eliminado do torneio, e não apenas da partida. É uma punição usada como último recurso contra os esquentadinhos.

"Antes de ser desclassificado, um tenista recebe várias penalidades, como advertências verbais, perda de pontos e de games", afirma o árbitro Ricardo Reis. Os tenistas que têm mais chances de ser mandados para o chuveiro são os que violam o código de conduta dos torneios.

Essa lei proíbe, por exemplo, agredições, palavrões e "abusos" de raquete — o popular chique, quando o jogador fica todo nervoso e arremessa a própria raquete no chão. [...]



Conferir

(Guilherme Castellar. Mundo Estranho, nº 44. Editora Abril.)

Imagem 65 – OA de exercício – Ativação de cascata e seleção de opção

## 7. Selecione as alternativas que preenchem adequadamente as lacunas.

### Um tenista pode ser expulso durante uma partida?

[...] No tênis, é mais correto falar desclassificação e não expulsão, pois o jogador é eliminado do torneio, e não apenas da partida. É uma punição usada como último recurso contra os esquentadinhos.

"Antes de ser desclassificado, um tenista recebe várias penalidades, como advertências verbais, perda de pontos e de games", afirma o árbitro Ricardo Reis. Os tenistas que têm mais chances de ser mandados para o chuveiro são os que violam o código de conduta dos torneios.

Essa lei proíbe, por exemplo, agredições, palavrões e "abusos" de raquete — o popular chique, quando o jogador fica todo nervoso e arremessa a própria raquete no chão. [...]



Conferir

(Guilherme Castellar. Mundo Estranho, nº 44. Editora Abril.)



Imagem 66 – OA de exercício – Ativação de cascata e seleção de opção

## 7. Seleccione as alternativas que preencham adequadamente as lacunas.

**Um tenista pode ser expulso durante uma partida?**

[...] No ténis, é mais correto falar desclac  ífica  ão e não e  pul  ão, pois o jogador é eliminado do torneio, e não apenas da partida. É uma puni  ão pe  ada, geralmente usada como último recur  o contra os esquentadinhos.

"Antes de ser desclac  como advertên  árbitro Ricardo Reis. Os mandados para o chuveiro são os que violam o código de conduta dos torneios.

Essa lei proíbe, por exemplo, agre  ões, palavrões e "abu  o" de raquete — o popular  ilique, quando o jogador fica todo nervo  inho e arreme  a a própria raquete no chão. [...]

**Resposta incorreta.**  
Clique aqui e tente novamente.

**Conferir**

(Guilherme Castellar, Mundo Estranho, nº 44. Editora Abril.)



**Imagem 67** – OA de exercício – Ativação de cascata e seleção de opção

Para visualizar o gabarito, o aluno precisa clicar novamente na tela que contém o retângulo com o resultado, para que esta dê lugar à tela anterior – a atividade de preenchimento de lacunas – porém, agora, abaixo da fotografia do tenista, ao invés de ter o ícone “conferir”, aparece o ícone, também em verde, “gabarito”. Daí, o discente tem acesso ao texto da atividade, contendo os espaços preenchidos em negrito. Vale ressaltar que, para a realização desta etapa, não é fornecida nenhuma orientação para o participante, visto que, se o aluno tiver acertado as respostas, a tela contendo o retângulo de “resposta correta!” permanece, até que alguém se disponha clicá-la, conforme exibição a seguir:

## 7. Selecione as alternativas que preencham adequadamente as lacunas.

**Um tenista pode ser expulso durante uma partida?**

[...] No tênis, é mais correto falar descla[SS]ificação e não e[X]pul[S]ão, pois o jogador é eliminado do torneio, e não apenas da partida. É uma puni[Ç]ão pe[S]ada, geralmente usada como último recur[S]o contra os esquentadinhos.

"Antes de ser descla[SS]ificado, um tenista recebe várias penalidades, como advertên[C]ias verbais, perda de pontos e de games", afirma o árbitro Ricardo Reis. Os tenistas que têm mais chan[C]es de ser mandados para o chuveiro são os que violam o código de conduta dos torneios.

Essa lei proíbe, por exemplo, agre[SS]ões, palavrões e "abu[S]o" de raquete — o popular CH[ilique], quando o jogador fica todo nervo[S]inho e arreme[SS]a a própria raquete no chão. [...]



Jupiter Unlimited/Other Images

**Gabarito**

(Guilherme Castellar. Mundo Estranho, nº 44. Editora Abril.)


Imagem 68 – OA de exercício – Ativação de cascata e seleção de opção

## 7. Selecione as alternativas que preencham adequadamente as lacunas.

**Um tenista pode ser expulso durante uma partida?**

[...] No tênis, é mais correto falar descla[SS]ificação e não e[X]pul[S]ão, pois o jogador é eliminado do torneio, e não apenas da partida. É uma puni[Ç]ão pe[S]ada, geralmente usada como último recur[S]o contra os esquentadinhos.

"Antes de ser descla[SS]ificado, um tenista recebe várias penalidades, como advertên[C]ias verbais, perda de pontos e de games", afirma o árbitro Ricardo Reis. Os tenistas que têm mais chan[C]es de ser mandados para o chuveiro são os que violam o código de conduta dos torneios. Essa lei proíbe, por exemplo, agre[SS]ões, palavrões e "abu[S]o" de raquete — o popular CH[ilique], quando o jogador fica todo nervo[S]inho e arreme[SS]a a própria raquete no chão. [...]



Jupiter Unlimited/Other Images

**Gabarito**

(Guilherme Castellar. Mundo Estranho, nº 44. Editora Abril.)

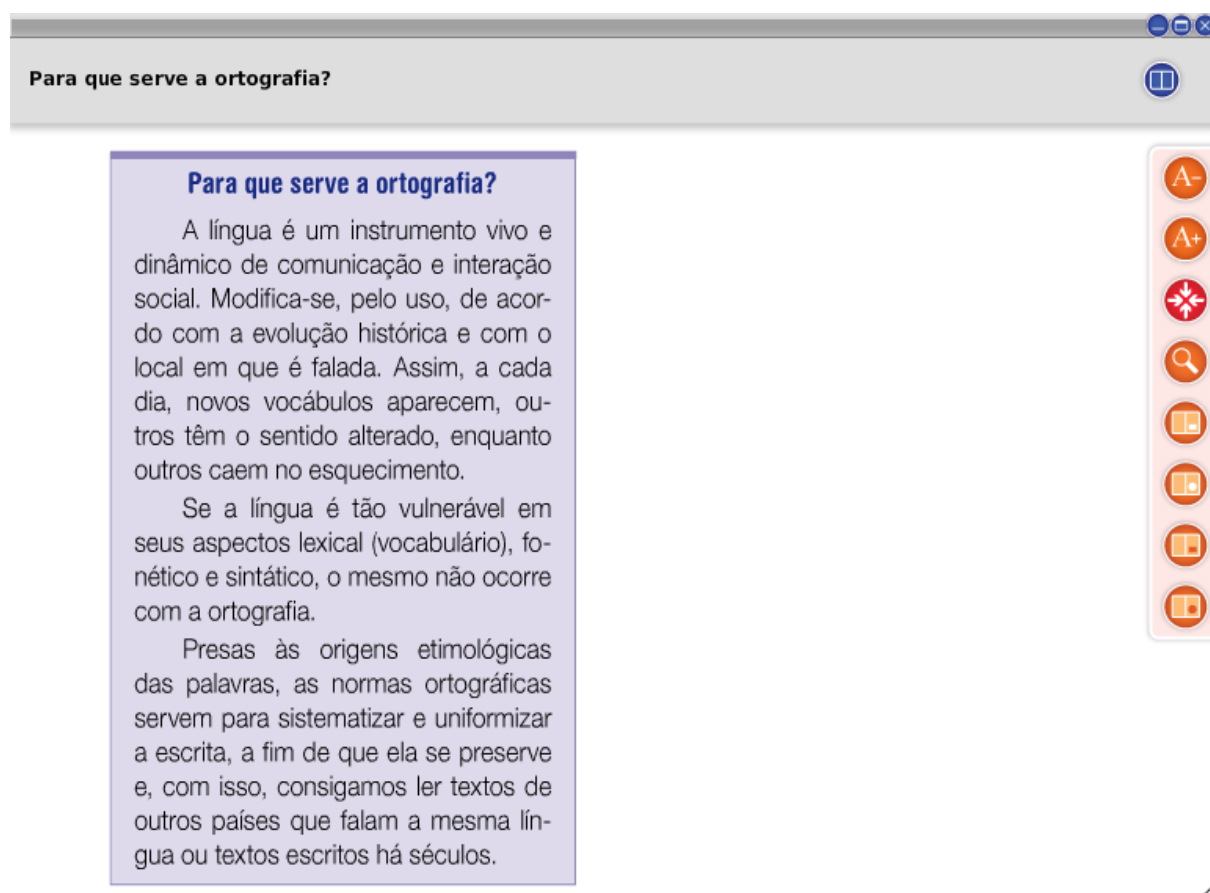
Imagem 69 - OA de exercício – Ativação de cascata e seleção de opção

No que diz respeito aos princípios sugeridos por Mayer (2009), observamos que, na atividade em questão, os princípios da **coerência**,  **sinalização** e **multimodal** são passíveis de análise. O **princípio da coerência** sugere que eliminemos sons, palavras e figuras irrelevantes. Levando em consideração o conteúdo da atividade – ortografia – o princípio da coerência não é utilizado de modo satisfatório. O texto da atividade fala sobre como os tenistas são punidos se infringirem alguma regra do tênis e, ao lado do texto, há uma fotografia de um tenista. No entanto, esta fotografia é meramente ilustrativa, não traz nenhuma informação adicional ao texto, não interfere em sua produção de sentido, nem afeta a execução da tarefa solicitada.

Quanto ao **princípio da sinalização**, este cumpre uma função significativa no material em destaque. Este princípio sugere que o material essencial seja destacado; para tanto, devemos direcionar o aprendiz para aquilo que é essencial, através de uma estrutura organizacional planejada para este fim. Apesar de não haver um comando verbal que leve ao aluno a clicar nas setas que aparecem para baixo, estas cumprem com a função de sinalizar a forma como a atividade deve ser executada, através da convenção estabelecida socialmente. A imagem fornecida pelo design sugere ao aluno que a seta deve ser clicada, para que as lacunas sejam preenchidas.

Em relação ao **princípio multimodal**, podemos pensar que a atividade segue o princípio em questão, uma vez que faz uso de palavras e imagem. No entanto, nem o conteúdo do texto é explorado na execução da atividade - pois para preencher as lacunas o aprendiz não necessita fazer a leitura do texto - nem a imagem do tenista interfere na compreensão da instrução multimodal, visto que esta não adiciona informações ao texto e à atividade.

Quanto ao ensino de língua materna, a atividade traz como proposta a noção de algumas regras ortográficas, nesse caso, fazer com que os alunos consigam distinguir algumas palavras que são escritas com “C, Ç, S, SS, CH, X e Z”. Os autores, ao fazerem uso dessa atividade, estão de acordo com parâmetros mencionados tanto na obra quanto no manual do professor, como mostrado a seguir:



**Imagem 70** – Destaque do box “Para que serve a ortografia?” - Cereja e Magalhães – Gramática Reflexiva – p. 84.

(...) esta obra concentra aspectos que pertencem tanto à *gramática normativa* — em seus aspectos prescritivos (normatização a partir de parâmetros da variedade padrão: ortografia, flexões, concordâncias, etc.) e descritivos (a descrição das classes e categorias) — quanto à *gramática de uso* (que amplia a gramática internalizada do falante) e ainda à *gramática reflexiva* (que explora aspectos ligados à semântica e ao discurso).

**Imagem 71** – Destaque do Manual do Professor da Gramática Reflexiva - Cereja e Magalhães – p. 04.

Sabemos que autores de obras didáticas de língua portuguesa e professores têm uma escolha teórico-metodológica por traz da concepção de língua que adota. Assim, não estamos aqui defendendo uma determinada concepção de língua ou

discutindo se a melhor maneira de ensiná-la é através de uma concepção mais tradicional ou não. Porém, independente das escolhas de cada um, algumas questões referentes a esta atividade merecem um olhar mais atento: 1) Se, para realizar a atividade, o aluno precisa preencher as lacunas, observando as regras ortográficas, qual é a finalidade do texto? 2) Se, ao clicar nas setas, são disponibilizadas algumas possibilidades para que o aluno realize a sua escolha, por que aparecem sempre as mesmas alternativas? 3) É possível um aluno do ensino Médio ter dúvidas se a palavra *cheque* é escrita com **x** ou **ch**, então por que aparecem outras possibilidades de preenchimento (C, SS, S, etc.)? Essas questões levantadas por nós têm o intuito de mostrar que, independente da concepção de língua adotada por quem elabora um material instrucional, este deve elaborar questões condizentes a sua concepção que tenham um critério lógico e que leve em consideração o público-alvo.

Tomando por base o *layout* da atividade, observamos que algumas convenções são estabelecidas, para que ocorra o manuseio de algumas ferramentas. Assim, muitos que visualizarem este material podem não sentir dificuldade em manuseá-lo, uma vez que o *design* informado, de alguma forma, serve de orientação ao leitor. A seta para baixo é uma indicação de que, quando clicada, serão dispostas algumas possibilidades para o leitor, tanto é que, depois de preenchida a lacuna, a seta, automaticamente, passa a apontar para cima. As convenções são culturais, por esta razão, as cores utilizadas nos retângulos que indicam se as respostas da atividade estão corretas ou não sinalizam para este fim, tendo em vista que tanto a letra “V” e a cor verde, para as respostas corretas, quanto a letra “X” e a cor vermelha, para as respostas incorretas, são convenções estabelecidas socialmente. Muitos jogos eletrônicos, por exemplo, utilizam essas letras e essas cores para determinar o resultado do jogador; desse modo, esta atividade, semelhante a um jogo de erros e acertos, utiliza essas convenções em seu *design*.

Vale ressaltar que o objeto de aprendizagem analisado está imerso na seção de exercícios, assim tem por finalidade “testar” o conhecimento do aluno por meio de uma atividade de regras ortográficas. Todo o capítulo que contém esta atividade é dedicado à ortografia e à divisão silábica. As atividades desse capítulo, de um modo geral, trazem como comando para o aluno o preenchimento de lacunas. É um trabalho de memorização das convenções ortográficas. Essa atividade é um exemplo de aprendizagem multimodal como fortalecimento de resposta, pois o aluno

é estimulado a fazer uma associação com os modelos oferecidos para preencher as lacunas e, assim, preenchê-las, sem levar em conta, por exemplo, a construção de determinadas regras ortográficas em alguns grupos de palavras.

Apesar de não fazer uso da estratégia de preenchimento de lacunas para sua execução, conforme a atividade de ortografia exibida no OA anterior, o seguinte OA apresenta uma configuração semelhante quanto ao atendimento dos princípios propostos por Mayer (2009) e à utilização de determinadas convenções:



## Exercícios

Leia o texto a seguir para responder às questões de 1 a 4.



### Por que a gente pisca?

A gente dá cerca de 25 mil piscadas por dia, e todo esse esforço serve para espalhar lágrimas pelos olhos. Eles precisam ser mantidos úmidos e lubrificados o tempo todo para se protegerem de corpos estranhos, como poeira. As lágrimas são produzidas por glândulas e se espalham pelos olhos por meio de dois pequenos canais, os dutos lacrimais. Por dia, uma pessoa adulta produz de 1 a 2 litros de lágrimas — sem contar as derramadas no choro. Haja piscada para dar vazão a esse aguaceiro!

(Yuri Vasconcelos. As maiores curiosidades do corpo humano. *Mundo Estranho*, nº 72. Editora Abril.)



Phil Jude/Science Library/LainiStock

1. Forme uma família de palavras a partir do radical da palavra *aguaceiro*. aguar, aguada, aguado, aguador, aguadouro, aguadeira, aguacento, desaguar, etc.
2. Identifique no texto uma palavra formada a partir de uma variação do radical da palavra *lágrima*. lacrimais
3. Indique o radical, a vogal temática e o tema da forma verbal *espalham*, empregada no texto. espalh-, a, espalha, respectivamente
4. Na palavra *úmidos*, o morfema *o* indica gênero masculino.
  - a) O que indica o morfema *s*? número (plural)
  - b) Identifique no texto outras palavras que apresentam esses mesmos morfemas. lubrificados, pequenos
5. Indique a alternativa em que o elemento mórfico destacado está classificado incorretamente:
  - a) olhos — desinência nominal de número
  - b) *precisam* — desinência verbal número-pessoal
  - x c) *adulta* — desinência verbal modo-temporal
  - d) *poeira* — sufixo

**Imagem 72** – Cereja e Magalhães – Gramática Reflexiva - p. 96

Analogamente ao que ocorre com a atividade anterior, o texto-base da seção, “Por que a gente pisca?”, é utilizado como pretexto para exercícios de apreensão do conhecimento de um aspecto da língua (no caso, dos processos de formação de palavras), sem que haja um trabalho significativo de interpretação. Essa tendência é mais uma vez reforçada ao clicarmos no item que nos direciona ao OA, cuja imagem é a seguir reproduzida:



Leia o texto a seguir para responder às questões de 1 a 5.

Por que a gente pisca?

A gente dá cerca de 25 mil piscadas por dia, e todo esse esforço serve para espalhar lágrimas pelos olhos. Eles precisam ser mantidos úmidos e lubrificados o tempo todo para se protegerem de corpos estranhos, como poeira. As lágrimas são produzidas por glândulas e se espalham pelos olhos por meio de dois pequenos canais, os dutos lacrimais. Por dia, uma pessoa adulta produz de 1 a 2 litros de lágrimas — sem contar as derramadas no choro. Haja piscada para dar vazão a esse aguaceiro!

(Yuri Vasconcelos. As maiores curiosidades do corpo humano. Mundo Estranho, nº 72. Editora Abril.)

1. Leia as palavras a seguir e observe o radical de cada uma delas:

aguaceiro  
aguar

aguada  
aguador

aguadouro  
aguadeiro

aguacento  
desaguar

Identifique o radical que as palavras acima têm em comum:

- deságua
- agu(a)
- gua
- aguar



**Imagem 73** – OA de exercício – Seleção de alternativa

Como se vê, nem mesmo a fotografia que enfocava um olho humano e que acompanhava o texto verbal é exibida, o que aponta novamente para um não atendimento ao **princípio da coerência**, uma vez que a imagem, por ser apenas ilustrativa, não interfere na produção de sentidos do texto verbal. Este, por sua vez, também se constitui como coadjuvante no OA, sendo utilizado como uma espécie de “repositório” de palavras relevantes para o propósito: identificação de radicais e demais elementos constituintes. Já no que se refere ao **princípio da sinalização**, há orientações bem-definidas sobre os procedimentos que devem ser tomados na realização da atividade, que consiste, em um primeiro momento, em ler listas de palavras e observar os radicais que as formam. Em um segundo momento, os alunos são incitados a identificar o radical comum às palavras elencadas anteriormente. Chama-nos atenção o fato de tal instrução anular uma possível constatação do aluno (a de que todas as palavras apresentam o mesmo radical), que seria decorrente da observação inicial. Por outro lado, espera-se que o aluno, diante de quatro opções apresentadas, (1) escolha apenas uma alternativa, não só por inferência do próprio enunciado (“o radical comum”), mas também por ativação

dos conhecimentos prévios do aluno acerca das convenções construídas ao longo de sua vida escolar, em que, possivelmente, tenha estado diante de questões de múltipla escolha; e (2) acione com um *clique-de-mouse* o círculo correspondente a sua escolha. Esta última ação é esperada, embora não haja explicitamente instrução para tal, em função do provável reconhecimento, por parte do aluno, das convenções de animações desse tipo (recorrentes no LIDI, mas em consonância com o que já se convencionou em um contexto social maior), em que a alternativa escolhida é modificada de alguma maneira (com uma cor distinta das demais, como é o caso, com uma modificação no formato da figura, com o acréscimo de um x etc.). O mesmo se pode dizer com relação ao comando “conferir” que, como vimos, aponta para a checagem de acerto ou não da questão. Além disso, a presença da seta direcionada para direita nos indica que, apenas ao clicá-la, será possível responder às demais questões.

Levando em conta os critérios e os objetivos por nós estabelecidos, esses foram os OAs conceituais e operacionais que destacamos, com a finalidade de elucidar como esses foram concebidos no LIDI da Gramática Reflexiva e estão dispostos para a utilização por parte de professores e de alunos, na tentativa de auxiliá-los na exploração e na execução de conceitos e de atividades relacionados à língua materna.

## Considerações Finais

---

Nessa tese, discutimos questões relacionadas ao avanço tecnológico e as mudanças promovidas na sociedade devido à utilização cada vez mais proeminente das TICs. Levando em consideração os novos paradigmas sociais, comentamos de que maneira o uso da tecnologia digital está presente na vida de professores, alunos e escola e como essa presença, de certa forma, tem afetado a função social que cada um desempenha. A partir daí, discutimos a noção de livro digital, seguida da noção de OA, nosso objeto de pesquisa.

Durante as leituras que realizamos, bem como os professores que tivemos acesso em diversas situações de encontros pedagógicos, percebemos que são várias as razões que fazem com que os professores rejeitem o trabalho com as TICs em sala de aula, dentre as quais destacamos: não gostar dos avanços da tecnologia; não ter um bom desempenho como condutor do computador; falta de interesse e de tempo, para conhecer melhor as possibilidades de uso das TICs, entre outros. Mesmo assim, com base nos dados da pesquisa TIC Educação 2012, constatamos que os professores são usuários das TICs, manuseiam aparatos tecnológicos e frequentam as redes sociais, dessa maneira, provavelmente, a falta de interesse de alguns em fazer uso desses equipamentos em sala de aula, deva-se ao fato de nem sempre ficar clara a maneira de realizar a transposição didática dos conteúdos estabelecidos na grade curricular de ensino.

Percebemos também que existe uma preocupação do MEC em inserir OAs nas atividades docentes, comprovada pelo último edital do PNLD de 2014, destinado ao EFII, cujo propósito foi solicitar às Editoras que participam do programa, através das inscrições de seus livros, que inscrevessem também, caso desejassem, OAs. Analisando a oferta e a demanda das TICs nos vários setores sociais, inclusive, no setor educacional, tivemos como proposta analisar alguns OAs presentes na plataforma digital do CONECTE, tendo como foco a obra "Gramática Reflexiva", destinada ao público do EM, dos autores Roberto Cereja e Tereza Magalhães. Escolhemos esse material, uma vez que, mesmo antes do edital do PNLD sugerir o trabalho com os OAs, a plataforma CONECTE já disseminava o trabalho com OAs, na rede particular de ensino. Além disso, optamos em analisar a referida obra, uma

vez que temos poucos indícios de OAs destinados ao ensino de língua materna, pois, em se tratando de língua, o trabalho com OAs é mais explorado em língua estrangeira.

Diante de nosso objeto de pesquisa, constatamos que algumas questões precisavam ser discutidas, tais como o uso das tecnologias digitais e suas relações com o ensino. Outra questão por nós explanada é a condução dos gêneros em nossas práticas cotidianas, sejam elas escolares ou não. Gênero é comunicação, portanto, os gêneros são inerentes à vida humana. As noções de convenção, *affordance* e modo estão entrelaçadas, tendo em vista que os OAs por nós analisados possuem convenções estabelecidas pelo *design* visual, modos distintos e possibilidades, ou seja, *affordances* possíveis, graças ao *design* convencional implantado no material. Por fim, à teoria cognitiva da aprendizagem multimodal serviu de base para analisarmos nosso *corpus* e manter uma relação estreita com o processo de ensino e aprendizagem, relação esta fundamental para quem se propõe pesquisar áreas relacionadas ao ensino e a prática docente.

No decorrer de nossa escrita, alguns entraves foram surgindo, dentre os quais destacamos:

- 1) o recorte do *corpus*, dada a grande quantidade de OAs disponibilizada pelo LIDI;
- 2) a manipulação imagética, pois trabalhar com imagem requer cautela e disciplina, para que a escrita seja coerente e atraente e;
- 3) tomar por base os critérios da aprendizagem multimodal trabalhados e divulgados por Mayer (2009), tendo em vista que a natureza de nosso *corpus* é diferente do *corpus* utilizado por ele.

Ao final de nossa análise, concluímos que os OAs advindos do Youtube poderiam contribuir mais para o ensino e a aprendizagem se existisse uma orientação para o professor das possibilidades de uso desses objetos, pois se foram escolhidos, para compor o leque de OAs da obra, foi necessário estabelecer algum critério de seleção e de escolha, que não fica claro para o professor. A percepção de quem escolheu esses OAs pode ser diferente da do professor que está usando o material em sala de aula. Vale lembrar que esses OAs são visualizados pelos alunos em seus LIDIs e que estes podem questionar o professor, caso ele decida pela não utilização de algum desses objetos. Por não ter orientação, o professor poderá

explorar a riqueza dos OAs dispostos no Youtube ou subutilizá-los, se não conseguir fazer a ponte necessária com conteúdo proposto.

No que diz respeito aos OAs que correspondem aos exercícios animados, embora não possuam uma proposta que leve o aluno a refletir sobre a língua, uma vez que a natureza das atividades é de cunho estrutural, levando em conta apenas as normas gramaticais, sem relacioná-las a um contexto de produção e de situação, a instrução de como realizar as atividades, em sua maioria, é clara e objetiva.

Apesar do *design* desses OAs apresentarem algumas diferenças, devido às peculiaridades dos comandos solicitados (preenchimento de lacunas, identificação de palavras, relacionar colunas etc), as convenções, no geral, auxiliam os alunos a perceber as *affordances* e, dessa forma, executar os comandos solicitados.

Por não haver as orientações de uso dos OAs oriundos do *site* do Youtube, sentimos a necessidade, em nossa análise, de situar o leitor para as possibilidades de uso desses OAs, com base nos conteúdos em que estão associados. Vale salientar que, as possibilidades por nós destacadas têm por trás o nosso olhar de pesquisador e de professor de língua materna; não sabemos como esses OAs foram pensados para o uso em sala de aula, daí a necessidade de sugerir. Sabemos também que outras conduções podem ser percebidas e utilizadas pelos professores que trabalham com o LIDI da Gramática Reflexiva, até mesmo porque utilizar outras fontes e recursos didáticos é prática comum na atividade docente.

Acreditamos que uma possível reformulação da obra e, conseqüentemente, da condução dos OAs, até mesmo na forma de disponibilizar os vídeos do Youtube, levando em conta que estes, para sua visualização e utilização, é preciso uma boa conexão da internet e nem sempre isso é possível de ter nas escolas, traria ganhos para o material e para quem o adota. Outra questão ainda relacionada ao *site* do Youtube diz respeito às postagens dos vídeos, pois os internautas colocam e retiram os vídeos no momento que desejam, por isso nos deparamos com itens associados que, quando conduzidos ao Youtube, não estão mais disponíveis para visualização. Esses critérios se bem estabelecidos e definidos poderão auxiliar ainda mais os professores em suas atividades em sala de aula.

A escolha em trabalhar com OAs do conceituar e do exercitar mostrou-nos quão difícil ainda é explanar conceitos e aplicá-los. A questão não está atrelada ao uso do trabalho com as normas, mas de como essas normas são empregadas e estabelecidas, não oportunizando momentos de reflexão e de questionamentos

acerca das regras de funcionamento da língua e de sua aplicação nas atividades que desempenhamos.

Somos a favor do uso das TICs em sala de aula, achamos que o trabalho com OAs, livros digitais, plataformas digitais e ambientes de aprendizagem constituem um avanço para o ensino em todas as esferas do saber, principalmente em se tratando do ensino de língua materna, nossa área de atuação, tendo em vista a pequena quantidade de OAs destinados a essa área, até então. Porém, temos plena consciência que o mercado editorial precisa melhorar em muitos aspectos, para que a produção dos OAs tenham critérios bem estabelecidos e fundamentados.

Com base em nossas leituras, cremos que as noções de convenção e *affordances* podem auxiliar na produção de OAs e na configuração da junção de seus modos. O *design* visual das convenções ajuda na orientação de como operar com os OAs e de perceber os comandos solicitados na mensagem instrucional multimodal. Se a proposta das atividades dos OAs da Gramática Reflexiva mantiver o padrão até então vigente, solicitando aos discentes a execução de comandos automáticos (clicar, identificar, marcar etc.), sem buscar neles uma maior autonomia, esses OAs acabarão caindo em desuso, pois não acompanham o nível de letramento digital que muitos alunos têm: leitura virtual, produção textual, manifestos *online*, entre outros. A impressão que tivemos em relação a alguns OAs produzidos especificamente para a obra em análise é de que seus produtores cumpriram mais uma tarefa - produzir OAs, sem levar em conta a sua qualidade e o seu público.

Com base nos princípios da aprendizagem multimodal, tivemos um olhar mais criterioso e investigativo para os OAs que analisamos, uma vez que percebemos que esses princípios convergem com a concepção de convenção, modo e *affordance*, pois juntos correspondem a forças coesivas, para que a mensagem instrucional multimodal e o funcionamento dos OAs sejam compreendidos e utilizados com eficácia.

Temos a plena convicção de que outras pesquisas podem ser realizadas, considerando a demanda em utilizar as TICs em sala de aula. Se a busca em produzir OAs para todas as disciplinas é uma realidade para quem produz obras didáticas, é porque existem exigências e solicitações, para que esses materiais sejam inseridos nas práticas educativas. Portanto, sugerimos algumas possibilidades de trabalho, caso haja o interesse por parte de alguém em dar

continuidade ou investigar outras questões que fazem relação com a nossa pesquisa, sendo elas:

- 1) de que forma tem sido a receptividade de alunos e de professores em relação ao trabalho com OAs;
- 2) quais critérios devem existir para a produção de OAs nos segmentos e nas disciplinas da grade curricular;
- 3) como o *design* convencional multimodal pode contribuir para a elaboração de OAs nas diversas áreas do saber;
- 4) em que consiste as diferenças e as semelhanças de abordagens de OAs em áreas distintas; e
- 5) observar como OAs das editoras, no geral, estão adequando-se às propostas sugeridas pelo MEC.

Esperamos que, através desse estudo, outros pesquisadores que tenham interesse em trabalhar com OAs multimodais sejam estimulados a investigar outras áreas do conhecimento. Acreditamos que investigações como essa podem contribuir para que tenhamos um olhar mais atento às inovações tecnológicas que estão sendo pouco a pouco inseridas em sala de aula, bem como os materiais digitais que estão sendo configurados para o desenvolvimento do ensino nas várias esferas educacionais, dentro dos segmentos dispostos na educação básica. Além disso, como pesquisadora e professora de língua materna, observar como o trabalho envolvendo OAs vem sendo desenvolvido na área em que atuo, mostrou-me o quanto ainda é precário o lidar com atividades e conceitos da língua em uma esfera que fuja aos parâmetros convencionais do livro didático. Em se tratando do material em análise, sugerimos alguns quesitos, para uma possível reformulação:

#### **- OAs apresentados em vídeos do Youtube**

- ❖ Orientação de uso para os professores:
  - Se o intuito for explorar um conceito, quais são relações que os professores podem fazer com o vídeo sugerido? O que os alunos devem observar, analisar, comparar, refletir, com base no conceito apresentado e no vídeo?

- Se o intuito for promover uma atividade, sugerir aos professores possibilidades de atividades que envolvam o conteúdo explanado com o vídeo apresentado, por exemplo, se o professor estiver trabalhando “figuras de linguagem”, solicitar aos alunos que percebam como algumas ou alguma dentre as figuras de linguagem trabalhadas estão presentes no vídeo/OA escolhido pelo material. Qual é a contribuição para a composição do gênero presente no OA, como tal figura de linguagem auxilia na coerência e na coesão textual, contribui para a argumentação do autor etc.

#### **- OAs apresentados em atividades animadas produzidas para o material**

- ❖ Ter sempre uma instrução clara, bem definida.
- ❖ Promover atividades que façam jus ao nome da obra (Gramática Reflexiva), ou seja, que levem o aluno a refletir acerca do funcionamento da língua.
- ❖ Diversificar as atividades, para que os alunos possam produzir, refletir, comparar, analisar, enfim, para que eles tenham uma participação ativa e efetiva nas atividades solicitadas.

Por fim, cremos que da forma como os OAs estão dispostos ao público, talvez, os professores, consigam fazer um bom uso das sugestões de vídeos do Youtube, caso consigam identificar possibilidades de trabalho com eles e o conteúdo em voga. Sabemos, também, o quão desafiante é o tentar “inovar” e trabalhar com OAs, independente da área, é algo, de fato, desafiador e inovador, portanto, deixamos registrados nossos agradecimentos aos autores por terem se lançado no universo do desconhecido. O desafio agora é produzir e/ou escolher OAs que tenham um *design* multimodal que comporte uma instrução com critérios bem definidos, para que os professores e os alunos ampliem o repertório de possibilidades de investigação da língua. O percurso ainda é longo, mas temos como melhorar, em muitos aspectos.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

AMARAL, L.H. & AMARAL, C. L. C. (2008). Tecnologias de comunicação aplicadas à educação. In: MARQUESI, S. C., ELIAS, V. M S. & CABRAL, A. L. T. *Interações Virtuais: perspectivas para o ensino de língua portuguesa a distância*. São Carlos: Editora Claraluz.

ARRUDA, E. (2009). Relações entre tecnologias digitais e educação: perspectivas para a compreensão de aprendizagem escolar contemporânea. In: FREITAS, M.T. A. (org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.

ASKEHAVE, I., SWALES, J. M. (2001). Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, v. 22, n. 2.

BAZERMAN, C. (2005). *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_(2006). *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_(2007). *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez.

BEARNE, E., & WOLSTENCROFT, H. (2007). Subject Index. In Visual approaches to teaching writing: Multimodal literacy 5–11. London: SAGE Publications Ltd. Disponível em: < <http://knowledge.sagepub.com/view/visual-approaches-to-teaching-writing/SAGE.xml> > Acessado em: 16 de abril de 2013.

BROCH, J. C. (2010). *O Conceito de affordance como estratégia generativa no design de produtos orientado para a versatilidade*. 100f. Dissertação. (Mestrado em Design e Tecnologia). Programa de Pós-Graduação em Design. Porto Alegre: UFRS.

CASTELLS, M. (2001). *A Galáxia da internet: reflexes sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor

CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. (2011). Gramática reflexiva. São Paulo: Editora Saraiva.

CHIEW, A. K. K. (2004). Multisemiotic mediation in hipertext. In: O'HALLORAN, K. L. (org). *Multimodal Discourse Analysis*. New York: Continuum.

CONECTE SARAIVA – Disponível em: < [www.conectesaraiva.com.br](http://www.conectesaraiva.com.br) > Último acesso em: 31/10/2013.

COSCARELLI, C. V. (2005). Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V. & RIBEIRO, A. E. (orgs). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica.

COSTA, C. (2005). *Educação, imagem e mídias*. São Paulo: Cortez.

DIAS, A. V. M. (2012). Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, R. & MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial.

DIONISIO, A. (2005). Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B. e BRITO, K. S (orgs.). *Gêneros textuais reflexões e ensino*. União da Vitória: Kaygangue.

EARP, F. S. & Kornis, G. (2005). *A economia da cadeia produtiva do livro*. Rio de Janeiro: BNDES.

FANTIN, M. (2012). Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. In: FANTIN, M. & RIVOLTELLA, P. C. *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus Editora.

FANTIN, M. & RIVOLTELLA, P. C. (2012). Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: FANTIN, M. & RIVOLTELLA, P. C. *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus Editora.

FONTANELLA, F. (2009). O que é uma meme na Internet? Proposta para uma problemática na memesfera. In: *III Simpósio Nacional ABCiber*. São Paulo: ESPM. P. 09.

GESSIE, L.N. (2013). *O uso da informática e de recursos multimídia para o desenvolvimento de uma ferramenta didática para a educação no trânsito nos anos iniciais*. 96f. Monografia.(Especialização em Informática na Educação). Departamento de Engenharias e Ciência da Computação, URI Campus de Santo Ângelo, Rio Grande do Sul, 2013.

JEWITT, C. 2009. An introduction to multimodality. In: JEWITT, C. (Org.) *The routledge handbook of multimodality*. Abingdon: Routledge.

JOHNSON. (2001, 2005). *Apud*. ARRUDA, E. (2009). Relações entre tecnologias digitais e educação: perspectivas para a compreensão de aprendizagem escolar contemporânea. In: FREITAS, M.T. A. (org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.

KOSTELNIK, C.; HASSET, M. (2003). Visual Language, discourse communities and the inherently social nature of conventions. In: KOSTELNIK, C. *Shaping information: the rhetoric of visual conventions*. Carbonale: Southern Illinois University Press.

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. (1996). *Reading images. The grammar of visual design*. London: Routledge.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. (2002): "Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour". *Visual communication*. 1 (3). Págs. 343-369.

KRESS, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London and New York: Routledge.

KRESS, G. (2009). What is mode? In: JEWITT, C. (ed.). *The routledge handbook of multimodal analysis*. London and New York: Rotledge Press.

LIMA, A. M. de A. (2011). *Cyberbullying e outros riscos na internet: despertando a atenção de pais e professores*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

LIMA, N. da S. (2010). *Enquetes do “Controle de qualidade” do CQC: uma análise multimodal*. Recife: UFPE. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Disponível em <http://www.pgletras.com.br/2008/dissertacoes/diss-morgana-soares.pdf>. Acesso em 12 Set. 2012.

MARCUSCHI, L. A. (2004). Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A e XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna.

\_\_\_\_\_(2005). Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. & BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória: Kayganguê.

\_\_\_\_\_(2007). *Congnição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna.

\_\_\_\_\_(2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.

MACÊDO, L. N. et. al. (2007). Desenvolvendo o pensamento proporcional com o uso de um objeto de aprendizagem. In: PRATA, C. L. & NASCIMENTO, A. C. A. *Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico*. Brasília: MEC – SEED.

MAYER, R. (2009). *Multimedia Learning*. Califórnia: Cambridge University Press.

MILLER, C. R. (2009). Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia. Recife: Editora Universitária – EDUFPE.

MILLER, C. R. (2012). Retórica, tecnologia e o pushmi-pullyu. In: REINALDO, M.A., MARCUSCHI, B., DIONISIO, A. (Orgs.). *Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino*. Recife: Ed. Universitária – EDUFPE.

NASCIMENTO, A. C. A. (2007). Objetos de aprendizagem: entre a promessa e a realidade. In: PRATA, C. L. & NASCIMENTO, A. C. A. *Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico*. Brasília: MEC – SEED.

NORMAN, D. (1999). Affordances, conventions and desing. Disponível em: < <http://cseweb.ucsd.edu/~goguen/courses/271sp03/jnd.html> > Acesso em 20 de dezembro de 2012.

PINHEIRO, R. C. (2005). Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos. In: ARAÚJO, J. C. & BIASI-RODRIGUES, B. (orgs.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna.

ROCHA, H. (2007). Repensando o ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal. In: VIEIRA, J. A. et al. *Reflexões sobre a Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis: Vozes.

ROJO, R. (2012). Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. & MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial.

SILVA, E. T. (2003). Formação do leitor virtual pela escola brasileira: uma navegação por mares bravios. In: SILVA, E. T. (coord.) et al. *A leitura nos oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez.

SILVA, M. S. da (2008). *As ações provocadas por publicidades virtuais e não-virtuais do UNIBANCO*. Recife: UFPE. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Disponível em <http://www.pgletras.com.br/2008/dissertacoes/diss-morgana-soares.pdf>. Acesso em 12 Set. 2012.

SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P. & MENDONÇA, M. (2012). *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial.

UNSWORTH, L. (2008). Multiliteracies and metalanguage: Describing image/text relations as a resource for negotiating multimodal texts. In J. Coiro, K. Michelle, C. Lankshear & D. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

VIEIRA, I. L. (2007). Leitura na Internet: mudanças no perfil do leitor e desafios escolares. In: ARAÚJO, J. C. (org.). *Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna.

VIEIRA, J. A. (2007). Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: VIEIRA, J. A. et al. *Reflexões sobre a Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis: Vozes.

XAVIER, A. C. (2002). *O Hipertexto na sociedade de informação: a constituição do modo de enunciação digital*. (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, UFPE. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE.

\_\_\_\_\_(2004). Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A e XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna.

\_\_\_\_\_(2009). *A Era do hipertexto*. Recife: Editora Universitária.

## ANEXO

### TERMOS DE USO DO LIDI ONLINE

#### Professores

##### **A) APLICABILIDADE**

1. Os presentes termos de uso são aplicáveis aos usuários do LIDi - Livro Interativo Digital, usualmente professores, em versão online, disponibilizado pela SARAIVA S.A. LIVREIROS EDITORES (doravante "SARAIVA"), com sede na Cidade de São Paulo, Estado de São Paulo, na Av. Henrique Schaumann nº 270, 10º andar, Pinheiros, inscrita no CNP/MF sob o nº 60.500.13/0001-26.

2. A SARAIVA recomenda ao usuário que imprima ou salve os presentes termos de uso, para consulta futura, se necessário.

##### **B) VINCULAÇÃO**

3. O usuário ficará legalmente vinculado aos presentes termos de uso ao prosseguir com o acesso ao LIDi - Livro Interativo Digital, doravante denominado simplesmente LIDi.

4. Caso o usuário não concorde com quaisquer dos termos deste instrumento, deverá se abster de utilizar o LIDi, sob pena de ficar vinculado, de forma irrestrita, aos presentes termos de uso.

##### **C) LICENÇAS DE USO**

5. A SARAIVA concede ao usuário o direito de uso NÃO EXCLUSIVO do software que permite acesso ao conteúdo do LIDi através da Internet, desde que haja a adoção do produto CONECTE SARAIVA durante o(s) ano(s) letivo(s). Para a utilização do LIDi, é necessário que o usuário possua o código de acesso ao LIDi, presente no material impresso do adotante, cadastre-se no *portal* [www.conectesaraiva.com.br](http://www.conectesaraiva.com.br), e crie um *login* e senha de acesso.

6. A licença de uso é concedida pelo período em que vigorar a adoção do produto CONECTE SARAIVA. Entenda-se "adoção", quando o professor indica a utilização do CONECTE SARAIVA nas listas de materiais aos alunos, para ser utilizado em sala de aula como material principal da disciplina.

## **D) DIREITOS DE PROPRIEDADE INDUSTRIAL E INTELECTUAL**

7. O LIDi, seu material técnico e TODOSos seus componentes (incluindo programas de computador, animações, áudio, imagens, mapas, música, fotos, vídeos, e textos incorporados ao produto, entre outros, a estes não se limitando), doravante denominados, em conjunto, **MATERIAL PROTEGIDO**, são de titularidade da **SARAIVA**, seus afiliados, fornecedores, e eventuais terceiros detentores dos direitos /ou da licença, sob autorização dos quais a **SARAIVA** os distribui, sendo protegidos pela legislação nacional e internacional relativa à propriedade intelectual e industrial.

8. Sob as penas previstas em Lei e nestes termos de uso, ao usuário é EXPRESSAMENTE VEDADO realizar qualquer forma de publicação, retransmissão, distribuição, comunicação ao público, cópia e reprodução, parcial ou integral, contrafação, transferência a terceiros, onerosa ou não, ou modificação de qualquer **MATERIAL PROTEGIDO** obtido na utilização do LIDi, sendo EXPRESSAMENTE VEDADA, igualmente, a engenharia reversa, recodificação, decodificação, decompilação, e decomposição de qualquer **MATERIAL PROTEGIDO** obtido através da utilização do LIDi.

9. Qualquer violação de eventuais dispositivos de segurança contidos no **MATERIAL PROTEGIDO** configurará a conduta descrita no inciso I, do artigo 107, da Lei nº 9.61/98, bem como no caso de qualquer violação de direitos de propriedade industrial /ou intelectual, configurar-se-á eventual violação, sujeitando o usuário às sanções previstas na legislação aplicável, em especial o pagamento de indenização pela violação de direitos autorais ou de propriedade industrial, sobre as quais não se aplicam as limitações constantes de responsabilidade previstas neste instrumento, sem prejuízo da apuração de responsabilidade penal, bem como interrupção de acesso do usuário ao LIDi.

10. O conteúdo digital acessado através do LIDi está sujeito à restrições quanto à permissão para leitura, modificações, manuseio, limitações de cópias ou de impressões, leitura simultânea em dispositivos informáticos distintos, de acordo com as permissões e políticas estabelecidas pelos fornecedores e eventuais terceiros detentores dos direitos /ou da licença e aplicados ao conteúdo digital, não tendo a **SARAIVA** qualquer ação, responsabilidade ou nada que possa fazer para mudar tal situação.

## **E) DO ARMAZENAMENTO DE INFORMAÇÕES PELO USUÁRIO**

**11.** O usuário terá uma área de armazenamento privativa de até 20 (vinte) Mb (Megabytes), por escola em que atue e adote o CONECTE SARAIVA, disponível em sistema remoto acessível pela Internet, contudo se responsabilizará por manter somente conteúdo que seja de sua titularidade ou esteja sob seu controle e que possa ser utilizado nos termos deste instrumento e legislação em vigor, eximindo a **SARAIVA** de qualquer responsabilidade perante terceiros em razão de eventuais demandas, judiciais ou extrajudiciais, em razão da utilização indevida de conteúdo, a qualquer título ou pretexto, incluindo a obrigação de aceitação da denúncia da lide, nos termos do artigo 70, inciso III, do Código de Processo Civil.

**12.** O conteúdo criado, inserido e disponibilizado pelo usuário na área de armazenamento em sistema remoto acessível pela Internet será utilizado exclusivamente pelo usuário.

**13.** O usuário declara estar ciente de que deverá fazer constantemente cópia de segurança do conteúdo criado, inserido e disponibilizado na área de armazenamento do LIDi. A **SARAIVA** envidará os melhores esforços para manter os dados arquivados pelos usuários durante o período em que vigorar a licença de uso do LIDi. Entretanto, em virtude da grande variedade de fatores que interferem no bom funcionamento da infraestrutura tecnológica necessária para acesso ao conteúdo armazenado, a **SARAIVA** não dá ou dará qualquer garantia de que o conteúdo armazenado esteja disponível ininterruptamente, ou que em virtude de falhas e interrupções temporárias o conteúdo armazenado na sofra qualquer dano parcial ou total, e ainda não assume a responsabilidade por quaisquer danos.

**14.** Expirado o prazo de licença de uso do LIDi, a **SARAIVA** automaticamente excluirá de seus servidores todo o conteúdo criado, inserido e disponibilizado pelo usuário, na área de armazenamento do LIDi, sem qualquer comunicação prévia ao usuário.

**15.** A **SARAIVA** não se responsabilizará pelo conteúdo e por eventuais perdas de informações e dados dos usuários arquivados na área de armazenamento do LIDi, assim como não tem qualquer obrigação de tentar recuperá-los em seus servidores.

## **F) DISPOSIÇÕES GERAIS**

**16.** Todas as senhas de acesso fornecidas ao usuário, ou por ele implantadas, são pessoais e intransferíveis, de uso exclusivo do usuário, que assume integral responsabilidade pela sua guarda e sigilo, bem como pelo uso indevido por terceiros.

17. Para maior segurança, a **SARAIVA** recomenda a periódica alteração da senha pelo usuário, a fim de dificultar qualquer utilização indevida do LIDi - Livro Interativo Digital. Ainda para a segurança do usuário, a **SARAIVA** recomenda a **NÃO UTILIZAÇÃO** de senhas de fácil acerto, tais como: datas de aniversários, números de telefone, nomes próprios ou de familiares, número de documentos, endereços, entre outros.

18. O LIDi será fornecido pela **SARAIVA** ao usuário 24 (vinte e quatro) horas por dia, 7 (sete) dias por semana, salvo em casos de interrupções necessárias em razão de serviços de manutenção de qualquer natureza, ou falhas na operação dos servidores, das empresas fornecedoras de energia elétrica, empresas prestadoras de serviços de telecomunicações, casos fortuitos, força maior, ou ações de terceiros que não sejam do controle da **SARAIVA**.

19. O usuário concorda em usar o LIDi apenas para fins lícitos e permitidos por estes termos de uso, e pelas leis, normas, e demais diretrizes vigentes na República Federativa do Brasil, bem como no país onde ocorre o acesso pelo usuário.

20. O usuário se compromete a não realizar acessos não autorizados, de qualquer natureza, ao LIDi, assim como se compromete a não realizar ou participar de atividades que possam interromper ou prejudicar o uso do LIDi, tudo sob as penas da Lei.

21. É vedado ao usuário duplicar, copiar parcial ou integralmente, vender, comercializar, revender, ou realizar exposição pública dos conteúdos obtidos através do LIDi, sob pena de violação de direitos autorais dos seus titulares.

## **G) ISENÇÃO DE RESPONSABILIDADE**

22. O LIDi é disponibilizado ao usuário tal como entregue, cabendo à **SARAIVA** empenhar seus melhores esforços no bom funcionamento do produto, que pode ser afetado por diversos fatores, muitos deles alheios ao controle e responsabilidade da **SARAIVA**, do que o usuário se declara ciente, para os fins do artigo 8º do Código de Defesa do Consumidor.

23. Eventuais correções de falhas e atualizações evolutivas do LIDi poderão ser lançadas no futuro, a critério único e exclusivo da **SARAIVA**, sem que estes termos de uso criem qualquer obrigação neste sentido à **SARAIVA**, ou expectativa de recebimento de atualizações por parte do usuário.



24. A SARAIVA não se responsabiliza por qualquer dano ou prejuízo decorrente da inobservância dos requisitos básicos para utilização do LIDi (configuração e programas mínimos), bem como pelo uso inadequado, incorreto ou impróprio do programa, entre os quais, exemplificativamente: danos diretos, indiretos, incidentais, emergentes de qualquer natureza, lucros cessantes, perda de dados, e outros, a estes não se limitando.

25. A SARAIVA não se responsabiliza por decisões ou ações tomadas com base nas informações e conteúdos obtidos mediante o uso do LIDi.

26. A SARAIVA não se responsabiliza por qualquer dano ou prejuízo decorrente do uso de tal programa de computador, ainda que de acordo com os requisitos básicos para sua utilização, conforme permissivo do artigo 51, inciso I, segunda parte, da Lei nº 8.07/90.

27. O usuário declara estar ciente que a SARAIVA está sempre em processo de inovação e aperfeiçoamento do LIDi, que poderá ser alterado a qualquer momento, sem aviso prévio, cabendo ao usuário a responsabilidade exclusiva em manter seus sistemas e equipamentos atualizados e compatíveis com os requisitos mínimos exigidos pelo LIDi, não consistindo obrigação da SARAIVA manter esse programa compatível com os sistemas e equipamentos do usuário, a cada nova versão disponibilizada pela SARAIVA .

28. O usuário declara estar ciente de que o acesso ao LIDi, na versão online, dependerá da conexão de acesso do computador do usuário à Internet, através de qualquer provedor de acesso, não sendo de responsabilidade da SARAIVA a sua conexão com a Internet, cabendo ao usuário, igualmente, a aquisição e manutenção de equipamentos necessários para utilização do LIDi, e sua integração com a rede de comunicações, assim como dos programas de computador necessários à utilização do produto, e que não são fornecidos pela SARAIVA .

29. A SARAIVA não garante, sob nenhuma hipótese, que os sistemas de conexão (via telefônica, cabo, ou qualquer outro porventura disponível) com os endereços na Internet onde estarão disponibilizados os conteúdos acessíveis através do LIDi estejam livres de possíveis falhas ou interrupções, não se responsabilizando pela qualidade da rede utilizada para acesso ao produto, vez que esta é mantida por terceiros, que não a SARAIVA , e, portanto, foge do seu controle, diligência e responsabilidade.

30. A SARAIVA não será, em hipótese alguma, responsável por quaisquer danos decorrentes da interrupção do acesso ao produto ora contratado, em decorrência de falhas de terceiros.

**31.** Parte dos conteúdos disponibilizados no LIDi são disponibilizados tal como recebidos dos titulares dos respectivos direitos autorais sobre os conteúdos, sem qualquer alteração da SARAIVA , que, assim, não assume qualquer responsabilidade em relação à integridade e correção dos conteúdos, reproduzidos fielmente. Desta forma, o usuário declara estar ciente que a responsabilidade integral desses conteúdos disponibilizados, a que possa ter acesso através do LIDi, é da pessoa física ou jurídica que deu origem a esse conteúdo, sem qualquer responsabilidade, solidária ou subsidiária, da SARAIVA .

## **H) DA SUSPENSÃO OU CANCELAMENTO DO PRODUTO**

**32.** À SARAIVA fica reservado o direito de, a qualquer momento, cancelar, alterar, modificar, descontinuar, suspender, ou encerrar o LIDi, independentemente de aviso prévio ao usuário, ficando excluída qualquer pena convencional ou indenização suplementar.

**33.** O usuário poderá cessar a utilização do LIDi a qualquer momento, independentemente de aviso à SARAIVA .

## **I) DISPOSIÇÕES FINAIS**

**34.** Nenhuma alteração ou ampliação destes termos de uso, feita por vendedor, promotor técnico, representante, ou outra pessoa, vinculará a SARAIVA , além dos limites aqui estabelecidos, que só poderão ser aditados por documento escrito firmado pelos representantes estatutários da SARAIVA .

**35.** Ao utilizar o LIDi, o usuário declara, sob as penas da lei, que possui capacidade jurídica para a aceitação dos termos do presente instrumento, e que, na falta de capacidade, absoluta ou relativa, está representado /ou assistido por seus pais, tutores, curadores, representantes legais, ou equivalentes, que respondem por seus atos, nos termos do artigo 932, do Código Civil vigente.

**36.** O usuário concorda em indenizar a SARAIVA , em ação regressiva, por quaisquer danos causados a terceiros em decorrência de ações que envolvam seus atos na utilização do LIDi, incluindo a garantia contratual de denúncia da lide, nos termos do artigo 70, inciso III, do Código de Processo Civil.

**37.** Ao aceitar os termos do presente contrato, o usuário declara que o leu e compreendeu, na sua íntegra, inclusive com a possibilidade de dirimir quaisquer dúvidas, junto à SARAIVA, em relação ao teor do presente contrato, através de seus canais de atendimento e no portal [www.conectesaraiva.com.br](http://www.conectesaraiva.com.br).

**38.** Os presentes termos de uso poderão ser objeto de alteração pela SARAIVA, a qualquer tempo, passando a vigorar com sua nova redação a partir da publicação no portal [www.conectesaraiva.com.br](http://www.conectesaraiva.com.br), e vinculando o usuário a partir do envio da nova versão ao e-mail cadastrado pelo usuário junto à sua conta de acesso ao LIDi, sendo de obrigação do usuário manter seus dados de contato constantemente atualizados junto à SARAIVA.

**39.** O usuário declara que todos os dados fornecidos para utilização do LIDi são verdadeiros, sob as penas de Lei.

**40.** A tolerância de uma parte para com a outra, relativamente a descumprimento de qualquer das obrigações ora assumidas, não será considerada novação ou renúncia a qualquer direito, constituindo mera liberalidade, que não impedirá a parte tolerante de exigir da outra o fiel cumprimento deste contrato, a qualquer tempo.

**41.** Em caso de qualquer conflito entre os termos do presente instrumento com qualquer outro documento relacionado ao LIDi, prevalecerão sempre estes termos de uso, que são regidos e interpretados de acordo com as leis vigentes na República Federativa do Brasil, elegendo as partes o foro da Comarca da Capital do Estado de São Paulo, para dirimir qualquer dúvida ou controvérsia decorrente do presente instrumento, com renúncia a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja, ou venha a ser.

São Paulo, 22 de setembro de 2011.

---

**SARAIVA S.A. LIVREIROS EDITORES**

**JOSÉ LUIZ MACHADO ALVIM DE PRÓSPERO**

---

**SARAIVA S.A. LIVREIROS EDITORES**

**JOÃO LUÍS RAMOS HOPP**