

Veredas atemática

Volume 20 nº 2 – 2016

Uma proposta didática para o ensino de leitura e de escrita de um gênero acadêmico multimodal

Cristiane Salet Florek (UFSM)

RESUMO: Participar competentemente de práticas de leitura e de escrita que mobilizam diferentes modos semióticos requer consciência sobre os processos de aquisição da aprendizagem e sobre sua recontextualização nas atuais práticas de ensino. Respaldados por importantes concepções de aprendizagem, pela Análise Crítica de Gênero (MEURER, 2002; BHATIA, 2004; MOTTA-ROTH, 2006; 2008a) e pela Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2006), objetivamos apresentar uma sistematização didática das categorias linguísticas do modo semiótico visual empregadas na produção e no consumo do resumo acadêmico gráfico (RAG), prática discursiva multimodal em ascensão no contexto acadêmico (FLOREK, 2015).

Palavras-chave: concepções de aprendizagem; letramento multimodal crítico; análise crítica de gênero; resumo acadêmico gráfico; proposta didática.

Introdução

Ao longo dos tempos, o processo de aprendizagem tem sido fonte de pesquisas e de debates entre representantes de diversas áreas do conhecimento (Filosofia, Psicologia, Linguística, Neurociência, Pedagogia, p. ex.). Atualmente, coexistem inúmeras concepções sobre como adquirimos o conhecimento e sobre como ensiná-lo. De modo geral, segundo Schunk (2012), essas perspectivas se inspiram, em maior ou menor medida, no racionalismo e no empirismo, correntes filosóficas que, diferentemente de suas predecessoras – centradas, inicialmente, no cosmos (perspectiva cosmocêntrica) e, posteriormente, em uma ordem divina (perspectiva teocêntrica) – têm o homem em seu foco de investigação. Racionalismo e empirismo, entretanto, percebem o homem de maneiras divergentes, o que é perceptível também nos estudos sobre a aquisição do conhecimento.

O racionalismo tem como um de seus principais representantes Platão (428/427-348/347 a. C.), para quem o conhecimento resultava da razão, sem relação nenhuma com os

sentidos ou com a experiência. Para Platão, mente e matéria eram entidades separadas e não relacionadas e os princípios da razão que tornam possível o conhecimento seriam inatos. Descartes (1596-1650), que também seguiu os princípios do racionalismo, afirmava que as construções socioculturais influenciam o pensamento de um povo, por isso, a dúvida seria o ponto de partida para o conhecimento (SCHUNK, 2012, p. 21). Para Descartes, as conclusões com base nos sentidos não são objetivas, assim, somente a razão poderia oferecer conclusões claras.

O empirismo tem início com Aristóteles (384-322 a. C.), para quem não havia limites precisos entre mente e matéria. Aristóteles acreditava que o mundo externo é a base dos sentidos e das impressões do homem, as quais a mente toma como legítimas (SCHUNK, 2012, p. 22). Locke (1632-1704), outro representante do empirismo, assim como Aristóteles, também acreditava que a única fonte de conhecimento é a experiência, que poderia ser de dois tipos: impressão sensorial e consciência pessoal. Assim, segundo Locke, as ideias resultariam das impressões sensoriais e das reflexões pessoais sobre elas e a mente teria apenas a função de organizar os dados empíricos (SCHUNK, 2012, p. 22).

Enquanto educadores, seja de nível básico ou superior, é fundamental conhecermos a evolução histórica das investigações sobre os processos de aquisição do conhecimento para entendermos como as concepções decorrentes dessas investigações se expressam nas práticas atuais de ensino. Esse conhecimento poderá nos auxiliar na reflexão sobre as concepções de aprendizagem subjacentes ao(s) método(s) de ensino que empregamos, possibilitando-nos imprimir sentido à nossa prática e encontrar argumentos que a justifiquem e meios que a aprimorem.

Neste artigo, desejamos revisitar brevemente algumas das concepções de aprendizagem de maior destaque no Brasil e no mundo (SAVIANI, 2007), observando como essas concepções incorporam e refletem as perspectivas culturais, sociais e filosóficas do momento histórico em que se inserem. Desejamos também refletir sobre a influência dessas concepções de aprendizagem em perspectivas de ensino de línguas, como a Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996), bastante em voga atualmente, especialmente no campo da Linguística Aplicada. Por fim, como forma de aprofundar nossa reflexão, imprimindo-lhe um caráter prático, pretendemos detalhar procedimentos analíticos para o ensino de leitura e de escrita de gêneros multimodais, com ênfase em um gênero resultante da atividade científica, o resumo acadêmico gráfico (doravante RAG). Pretendemos demonstrar como o conhecimento sobre as principais concepções de aprendizagem pode potencializar as práticas de leitura e de escrita, especialmente no contexto acadêmico.

1. A aprendizagem: da perspectiva behaviorista à perspectiva sociocultural

Os mecanismos de aprendizagem, como já vimos, desde sempre foram pauta dos questionamentos humanos. As respostas para esses questionamentos tendem a acompanhar e ser influenciadas pelas necessidades de determinados grupos sociais, situados em um tempo e um espaço determinado, e pelas perspectivas desses grupos sobre o mundo e sobre as relações de cada indivíduo com o mundo. Além disso, no que concerne à implementação dessas concepções de aprendizagem no sistema de ensino, “interferências de ordem sociopolítica, que implicam diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola e da aprendizagem” (SILVA, 2012, p. 3), são determinantes.

Assim, especialmente no que diz respeito às práticas de leitura, podemos perceber a hegemonia de algumas concepções de aprendizagem sobre outras em determinados períodos históricos (ROJO, 2004). A perspectiva behaviorista, por exemplo, imperou durante um longo período, sustentada pelo fundamento sociofilosófico de que o conhecimento não precisava ser compreendido, apenas lembrado (EDGAR, 2012, p. 4), “ler era visto – de maneira simplista – apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala) para se acessar o significado da linguagem do texto” (ROJO, 2004, p. 3). Quando a capacidade de ativação, reconhecimento e resgate do conhecimento e as capacidades lógicas e de interação social (ROJO, 2004, p. 3) passaram a ser requeridas pelas novas conjunturas socioculturais, perspectivas cognitivistas ganharam força. A partir do momento em que as necessidades sociais incidiram sobre habilidades de leitura e de reflexão crítica (ROJO, 2004, p. 3; EDGAR, 2012), perspectivas socioculturais, como a de Vygotsky, baseada no estudo das relações entre história, sociedade, cultura e aprendizagem, começaram a ser consideradas.

Entretanto, é importante frisar que, embora as posições hegemônicas variem, do ponto de vista da prática de ensino, uma nova concepção de aprendizagem não inutiliza a antecedente. Enquanto educadores, seria prudente considerarmos o mais adequado de cada concepção de aprendizagem, segundo as necessidades estabelecidas por nosso contexto de atuação, sem a obrigação de nos filiar a uma única perspectiva. Especialmente no Brasil, tiveram e/ou têm forte presença perspectivas de ensino behavioristas, cognitivistas e socioculturais (SAVIANI, 2007). A seguir, trataremos brevemente de cada uma dessas perspectivas, explicando alguns agrupamentos teóricos que fizemos.

Os behavioristas designavam-se cientistas do comportamento (WATSON, 1994). Contudo, no âmbito dos estudos behavioristas, o comportamento não foi sempre entendido da mesma forma. Por isso, podemos organizar o behaviorismo em três gerações: metodológico, radical e social. Essas gerações se distinguem pelo sentido que atribuem ao comportamento e pela maneira como o abordam.

O behaviorismo metodológico surge em 1913, com John B. Watson, que, embora considerasse a existência da consciência e dos eventos mentais, buscava uma psicologia livre de subjetividade e de conceitos mentalistas. Segundo Watson (1994, p. 248), “o behaviorista, em seu esforço para obter um esquema unitário da resposta [do comportamento] animal, não reconhece linhas divisórias entre homem e animal”. No behaviorismo metodológico, o comportamento é entendido como qualquer evento observável e mensurável objetivamente (WATSON, 1994). Watson (1994) propõe o condicionamento do comportamento por meio do processo de estímulo-resposta: o indivíduo é conduzido a responder mecanicamente a um estímulo ao qual não respondia anteriormente.

O behaviorismo radical tem como seu principal representante Skinner (1945), que defende a análise experimental e a reflexão sobre o comportamento. No behaviorismo radical, o comportamento é percebido como um evento unicamente material. Eventos denominados mentais são entendidos como fenômenos materiais decorrentes das relações entre o sujeito e o ambiente. Segundo Skinner (1945), a análise do comportamento, seja ele cognitivo, emocional ou motor, deve levar em consideração o contexto e os acontecimentos relacionados a ele. O behaviorismo radical postula o comportamento operante, em que, na interação entre o sujeito e o ambiente, a resposta (positiva ou negativa) a um estímulo é reforçada (positiva ou negativamente) para que o comportamento se repita ou seja inibido. Segundo Zanotto (2004), para os behavioristas radicais, a educação deve ser planejada a partir do conhecimento sobre o comportamento humano, a fim de condicionar o aluno e promover a evolução cultural.

O behaviorismo social é representado, principalmente, pela figura de Staats (1980). Nessa perspectiva, segundo Terra (2010), o comportamento deixa de ser entendido como um processo unicamente material e passa a ser visto como resultado, também, de processos mentais, que possibilitam o controle das ações, em grande medida, por meio de processos simbólicos, como a linguagem. Além disso, nessa perspectiva, o indivíduo é visto como um ser ativo, capaz de controlar e selecionar os estímulos recebidos e de aprender por meio da observação (TERRA, 2010).

A perspectiva cognitivista se diferencia do behaviorismo por enfatizar a investigação científica dos processos mentais envolvidos na aquisição do conhecimento, como a percepção, o processamento da informação e a compreensão. Neste artigo, tratamos como cognitivistas duas abordagens que se assemelham por investigarem a cognição pelo viés biológico, mas se diferenciam pela maneira como entendem a origem da cognição e a sua consolidação (ROSSEEL, 1984): a biolinguística, de Chomsky, e a epistemologia genética, de Piaget.

A abordagem biolinguística defende a existência de um órgão, localizado no cérebro, independente das demais atividades cerebrais, especializado na faculdade da linguagem (CHOMSKY, 2009). Com base em suas investigações sobre os processos de aquisição da linguagem verbal humana, Chomsky (2009) defende a ideia de que a linguagem resulta de uma capacidade geneticamente determinada, isto é, inata.

Nesse sentido, as línguas naturais compartilhariam certos princípios gramaticais comuns (HAUSER, CHOMSKY; FITCH, 2002) – como a recorrência de vogais (PERINI, 1976, p. 24) – e os indivíduos aprenderiam por meio de “mecanismos especializados, instintos de aprender de determinadas maneiras” (CHOMSKY, 2009, p. 321). Segundo Chomsky, o indivíduo herda um sistema de regras gramaticais, que configuram uma gramática universal: um modelo psicológico da atividade do falante. Essa gramática inata, integrante de um órgão responsável pela faculdade da linguagem, possuiria recursos limitados que poderiam produzir uma quantidade ilimitada de sentenças. A língua, portanto, seria uma materialização da faculdade da linguagem e o que diferenciaria uma língua da outra seria o seu contexto de efetivação (CHOMSKY, 2009). De acordo com a abordagem biolinguística, ainda que a interação com o ambiente seja necessária para a ativação do desenvolvimento e para a diferenciação entre as línguas, ela não é suficiente para a aquisição de estruturas mentais de base (p. ex. a fonética e a sintaxe das línguas) (HAUSER, CHOMSKY; FITCH, 2002), o que evidenciaria, portanto, o caráter inato das estruturas mentais.

A epistemologia genética, teoria que estuda a natureza do conhecimento com base na investigação da gênese psicológica do seu desenvolvimento e evolução (LEGENDRE, 2010a, p. 430), tem em Piaget o seu principal representante. Piaget, assim como Chomsky, também se interessou pelos processos cognitivos de aquisição da linguagem e, por consequência, de aquisição do conhecimento. No entanto, segundo a epistemologia genética (PIAGET, 1987), diferentemente da abordagem biolinguística, as estruturas cognitivas não seriam inatas e imutáveis, não existiriam “como uma forma inteiramente constituída, mas [...] [como] resultado de um processo de construção gradual, [...] ligado à adaptação contínua do sujeito à realidade a conhecer” (LEGENDRE, 2010a, p. 430).

Segundo Legendre (2010a, p. 431), para Piaget, o conhecimento seria um processo adaptativo e evolutivo que “não poderia reduzir-se a um processo puramente aditivo ou cumulativo, pois ele sempre implica, em graus diversos, uma reestruturação daquilo que a pessoa já sabe, que implica ela própria uma reorganização do pensamento”. Para compreender a natureza dos processos envolvidos na evolução do conhecimento, Piaget estuda o seu desenvolvimento no nível individual (psicogênese) e coletivo (sociogênese) (LEGENDRE, 2010a).

Ainda segundo Legendre (2010a), os estudos de Piaget não visavam a influenciar ou desenvolver premissas educacionais, embora Piaget tenha manifestado sua opinião em termos de educação. Para o estudioso suíço, a educação deveria ter um caráter humanista: “contribuir para a educação intelectual da criança não é ‘mobilier’ a sua memória, mas favorecer o desenvolvimento do seu pensamento” (LEGENDRE, 2010a, p. 438). Assim, o estímulo externo, oriundo das situações de aprendizagem, seria determinante para a evolução e consolidação das estruturas biológicas de base.

A perspectiva sociocultural se expressa principalmente nos estudos de Vygotsky (2001). Assim como Piaget, Vygotsky também compreende a criança como um ser ativo, que cria constantemente hipóteses sobre o seu ambiente. A denominação sociocultural se justifica por essa perspectiva investigar a origem social da cultura e, por consequência, da consciência e do psiquismo, postulando que existiria uma “origem simultaneamente biológica e sociosemiótica do pensamento consciente” (LEGENDRE, 2010b, p. 451).

A perspectiva sociocultural foi influenciada pelo marxismo que, segundo Newman e Holzman (1993, p. 65), conduziu Vygotsky à percepção de que o que torna a linguagem e o pensamento exclusivamente humanos é a atividade revolucionária de criação de uma totalidade significativa (um texto, um discurso, p. ex.). Os resultados e os efeitos dessa criação significativa não são determinados *a priori*, ainda que o aparato de recursos cognitivos e linguísticos que possibilitam a sua efetivação sejam pré-determinados.

Nesse sentido, as interações dialógicas efetivadas entre os indivíduos são determinantes no processo de aprendizagem, pois possibilitam apreender o conhecimento alheio, bem como suas concepções culturais e ideológicas, produzindo novos sentidos. A apropriação e o desenvolvimento do conhecimento se dariam na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), distância entre o nível de desenvolvimento atual do indivíduo, determinado pela capacidade que ele tem de resolver um problema sem ajuda alheia, e a gama de conhecimentos fora de seu alcance atual, mas potencialmente atingíveis com a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro(a).

Os estudos de Piaget e de Vygotsky sobre os processos de aprendizagem influenciam notavelmente as perspectivas pedagógicas brasileiras mais recentes, especialmente a partir da implementação da LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹. Esses dois estudiosos convergem em alguns aspectos, mas em intensidades de enfoque diferenciadas. Por exemplo, ambos consideram a existência de restrições biológicas ao desenvolvimento. No entanto, é Piaget quem se dedica mais ao detalhamento dos processos biológicos da cognição (SOUZA FILHO, 2008, p. 272). Da mesma forma, ambos julgam importante o papel das experiências e interações sociais para a aquisição do conhecimento, mas é na perspectiva de Vygotsky que esses elementos são mais assinalados (SOUZA FILHO, 2008, p. 272). Segundo Aranha (1998), para Vygotsky e Piaget, o conhecimento não depende exclusivamente do sujeito, como queriam os inatistas, nem do objeto, como diziam os empiristas, mas resulta da interação entre ambos.

Na próxima seção, propomos *uma* possível abordagem de ensino de leitura e escrita de um gênero acadêmico multimodal, o RAG, em que se entrecruzam e complementam diferentes concepções de aprendizagem e de ensino de línguas.

¹ No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema educacional com base nos princípios presentes na Constituição. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal a fim de orientar a prática educacional em todos os níveis e em todas as disciplinas obrigatórias definidas na LDB. Além da rede pública, a rede privada de ensino também adota esses parâmetros curriculares, porém em caráter não obrigatório.

2. As concepções de aprendizagem e suas implicações para o letramento multimodal crítico: o caso do resumo acadêmico gráfico

No âmbito do ensino de línguas, materna ou adicionais, desde a metade do século XX, conforme Rojo (2004, p. 1-3), as teorias de leitura e de letramentos enfatizaram especialmente a linguagem verbal (oral e escrita), avançando da prática de alfabetização – desenvolvimento de mecanismos automáticos de decodificação do texto verbal (escrito) – para a prática de letramentos – acionamento das capacidades discursivas e linguísticas para uma participação efetiva nas práticas sociais. A passagem da prática de alfabetização para a prática de letramentos é influenciada, em grande medida, pelas mudanças ocorridas no contexto sociocultural ao longo do tempo (p. ex., inovações tecnológicas que permitem a rápida acessibilidade às informações). Essas mudanças socioculturais atingem, em maior ou menor grau, as diferentes esferas da vida pública e privada (política, educação, religião, economia, família, p. ex.), demandando novas habilidades para a efetivação de uma interação competente e, no contexto de ensino, provocando o debate sobre o que seja linguagem, texto e discurso.

No cenário atual dos estudos em Linguística Aplicada, contexto em que nos inserimos, a *linguagem* é entendida como um sistema sociossemiótico que se materializa em gêneros discursivos (MEURER, 2002; 2004; BHATIA, 2004; MOTTA-ROTH, 2006; 2008a). Cada gênero discursivo representa práticas discursivas de grupos particulares, possui propósito(s) comunicativo(s) e organização retórica específica (SWALES, 1990) que o diferencia dos demais gêneros, faz parte de um contexto cultural e social específico e é, também, a representação de “um modo de prática política e ideológica” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 67), que pode se materializar em diferentes modos de significação (modos semióticos) (verbal – oral e escrito, visual, gráfico, sonoro, p. ex.).

Entendemos *discurso* como linguagem em uso (FAIRCLOUGH, 2003, p. 3): as “diferentes maneiras de representar aspectos do mundo – os processos, relações e estruturas do mundo material, o ‘mundo mental’ dos pensamentos, sentimentos crenças e assim por diante e o mundo social” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124). E, por fim, concebemos *texto* como uma unidade semântica (desde um gesto, uma palavra a todo um discurso) produzida pelas trocas linguísticas efetivadas entre determinados participantes em contextos sócio-históricos específicos (HALLIDAY; HASAN, 1989; MEURER; MOTTA-ROTH, 1997).

Pedagogicamente, essa concepção de linguagem suscita a necessidade de repensarmos e expandirmos o letramento tradicional, que desenvolve primordialmente as habilidades referentes à linguagem verbal (leitura e escrita) (JEWITT, 2008, p. 244), a fim de considerarmos a multiplicidade cultural, as múltiplas maneiras como os significados linguísticos podem ser materializados socialmente e a forma como as pessoas se comunicam em meio às novas tecnologias. Sendo assim, do ponto de vista prático, a implementação e/ou desenvolvimento de perspectivas teórico-metodológicas que deem conta das necessidades linguísticas atuais em diferentes contextos pedagógicos implica considerar o aspecto inevitavelmente multimodal da linguagem e a conseqüente necessidade de letramentos múltiplos, ou, como denominado pelo New London Group (1996), *multiletramentos* (letramento visual; letramento musical, letramento científico, letramento geográfico, letramento multimodal, p. ex.). Da mesma forma, a importância e influência do contexto no âmbito das interações linguísticas deve ser um ponto de constante reflexão.

Dentre os múltiplos letramentos, o *letramento multimodal crítico* (p. ex., BEZEMER; KRESS, 2008; JANKS, 2010; AJAYI, 2009, 2015; KUMMER, 2015; PREDEBON, 2015) visa a proporcionar, além do desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à

escrita de textos multimodais, conforme proposto pelo letramento multimodal (p. ex., JEWITT; KRESS, 2003; KRESS, 2003; O'HALLORAN; SMITH, 2011), o empoderamento crítico do leitor e/ou produtor de gêneros multimodais, no sentido de que ele possa se tornar consciente, por exemplo, dos condicionamentos ideológicos do discurso e das relações de poder que se estabelecem por meio dele.

Os gêneros acadêmicos exploram em grande medida a multimodalidade. Fotografias, imagens, figuras, tabelas, gráficos e desenhos, juntamente com a linguagem verbal, são materializações semióticas reconhecidamente eficientes para comunicar ideias, relatar resultados, representar metodologias e demonstrar relações de forma concisa e atrativa (BAZERMAN, 1988; MYERS, 1990; MILLER, 1998). Atualmente, periódicos científicos de alto fator de impacto disponibilizam em seus Sumários *online* um resumo visual (em inglês, *Graphical Abstract*) do artigo acadêmico (FLOREK; HENDGES, 2013; FLOREK, 2015).

Esse resumo – *acadêmico* por compartilhar, em geral, o espaço destinado ao tradicional resumo acadêmico e *gráfico* por possuir imagens, figuras e gráficos em sua composição (FLOREK, 2015) – apresenta a informação para uma audiência especializada, enfatizando o próprio processo e método científico de execução da pesquisa. No RAG, os modos semióticos visual e verbal são complementares no arranjo da informação, embora se dê notável destaque para as informações visuais (por meio do tamanho, saliência, molduragem, p. ex.) (FLOREK, 2015).

No contexto das universidades brasileiras, o RAG ainda é pouco praticado e gera dúvidas entre professores e alunos de graduação e de pós-graduação (FLOREK, 2015). Sendo assim, à luz das concepções de aprendizagem abordadas anteriormente e respaldados por uma perspectiva crítica de análise de gêneros (MEURER, 2002; BHATIA, 2004; MOTTA-ROTH, 2006; 2008a), expomos uma sistematização/representação de uma proposta didática para o ensino de leitura e escrita de RAGs (Figura 1)², enfatizando especialmente o modo semiótico visual que o compõe.

² O percurso de pesquisa que culminou na figura, ainda não conclusiva, que apresentamos neste artigo vem sendo percorrido, pelo menos, desde 2013. É imprescindível, portanto, agradecer a algumas das pessoas direta ou indiretamente ligadas à sua execução: à Prof^ª Dra. Graciela Rabuske Hendges, orientadora de Mestrado e, atualmente, de Doutorado, à colega Ma Daiane Aline Kummer, que também se preocupa com o letramento multimodal crítico e com a sistematização de sua prática pedagógica e que, inúmeras vezes, compartilhou suas indagações e conclusões sobre o tema, auxiliando, assim, na proposição apresentada neste artigo, e à Prof^ª Dra. Désirée Motta-Roth, banca da defesa de Mestrado e coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação – LABLER, ao qual nos vinculamos, por todas as sugestões, indagações e compartilhamento de conhecimento.

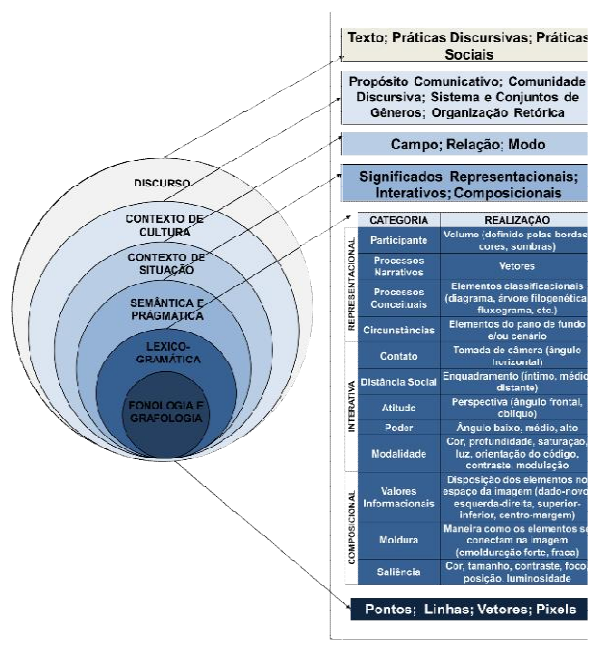


Figura 1 – Categorias e estratégias para a leitura e escrita de resumos acadêmicos gráficos no contexto acadêmico.

Salientamos que essa é uma proposta unilateral que serve apenas como *uma* demonstração prática de como o ensino de leitura e escrita de RAGs pode ser conduzido no contexto acadêmico, especialmente no que diz respeito ao modo semiótico visual que o compõe. Devemos considerar que esse gênero é composto ainda de outros modos semióticos que se relacionam intersemioticamente a fim de atingirem um sentido predefinido pelos seus produtores.

Na Análise Crítica de Gênero (MEURER, 2002; BHATIA, 2004; MOTTA-ROTH, 2006; 2008a), com base, especialmente, nos aportes teórico-metodológicos da Linguística Sistêmico Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), da Análise do Discurso Multimodal (O'TOOLE, 1994; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]; O'HALLORAN, 2004), da Sociorretórica (SWALES, 1990) e da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992), a linguagem é abordada desde os níveis expressos pela materialidade textual – fonologia e grafologia, lexicogramática e semântica e pragmática – avançando para o nível do contexto de situação – ligado à prática discursiva dos grupos que produzem e consomem o gênero discursivo – até atingir os níveis do contexto de cultura e do discurso – conexos à prática social em que se inserem o gênero e seus produtores e consumidores com suas crenças e valores específicos.

Visto integralmente, esse modo de pensar o ensino de línguas alinha-se aos pressupostos da perspectiva vygotskyana, pois busca compreender como a linguagem, ao mesmo tempo em que molda, é moldada socialmente (MOTTA-ROTH, 2008b). Didaticamente, propomos que a leitura do texto possa tanto ser conduzida dos níveis mais externos até os níveis mais internos de materialização ou, ao contrário, dos níveis contextuais em direção aos níveis textuais. Além disso, seguindo os pressupostos vygotskyanos, o professor e os alunos mais experientes podem auxiliar os menos experientes, inclusive, convocando o auxílio de um cientista que já tenha produzido um RAG. É importante,

também, considerar, conforme propôs Piaget, as limitações de maturação cognitiva que porventura os alunos apresentem, bem como suas experiências prévias, tendo em mente que somente por meio do trabalho contínuo com esse gênero se atingirá a internalização da prática.

Ao propor estratégias para o desenvolvimento/aprimoramento dos conhecimentos necessários para a leitura e a escrita crítica de RAGs, adaptamos as questões sugeridas por Motta-Roth (2008b) para orientar a leitura/análise crítica de gêneros. É importante frisar que o ponto de entrada (contexto ou texto) para a abordagem pedagógica de um gênero pode variar conforme o grupo com o qual o gênero será trabalhado. Um grupo familiarizado com o gênero e com a sua prática pode ser instigado a partir diretamente para a análise da sua materialidade textual, entretanto, se o grupo desconhecer os processos de produção e de consumo do gênero, talvez, o ponto de entrada mais eficiente para a abordagem do gênero seja pelo seu contexto.

Em termos do planejamento pedagógico para o estudo do gênero, seguimos a perspectiva exposta na proposta australiana de ensino e aprendizagem com base em gêneros, a qual é representada por um ciclo de atividades, conhecido como *The Wheel* (A Roda) (MARTIN, 1999, p. 127). Sendo assim, pedagogicamente, o gênero pode ser abordado a partir de qualquer uma de três etapas principais: i) modelagem: apresentação do gênero discursivo a ser analisado, discutindo seus aspectos lexicogramaticais, sua estrutura e suas funções; ii) construção conjunta do texto: preparação para o trabalho com outro gênero que será construído conjuntamente por professor e alunos; e iii) construção individual do texto: produção individual de uma nova instância do gênero.

Neste artigo, por questões de sistematização, começamos abordando o discurso e o contexto de cultura ao qual vincula-se o texto (Figura 2). É importante destacar que a imagem que segue é parte da imagem principal que apresentamos neste artigo (Figura 1) e que intenta dar um panorama desta sistematização. Isso demonstra que, no âmbito da prática de ensino, pode-se trabalhar o gênero por etapas, possibilitando ao aluno um contato particularizado e global com o gênero.



Figura 2 – Questões orientadoras para a investigação do discurso e do contexto de cultura de um gênero multimodal acadêmico.

Desse modo, propomos iniciar a abordagem do RAG pela imersão na experiência e na utilização dos discursos no contexto científico e simulações das relações encontradas no ambiente profissional e público (MOTTA-ROTH, 2008b), ou seja, efetivando uma *prática situada* em torno do texto (NEW LONDON GROUP, 2006, p. 22). Nessa etapa, sugerimos conduzir o aluno a refletir sobre o propósito comunicativo do texto, seus produtores e consumidores, sua organização retórica e o gênero ao qual pertence.

O texto que selecionamos para exemplificar este estudo (Figura 3) tem o propósito comunicativo de esquematizar procedimentos biológicos realizados em galináceos. Provavelmente, o conhecimento prévio do aluno será importante para reconhecer algumas das biomoléculas (p. ex., proteínas) representadas. No entanto, somente se o discente for da área de Biologia ou áreas afins e, mais ainda, se estiver num estágio relativamente avançado do curso, será capaz de reconhecer as representações de proteínas e anticorpos presentes no texto, uma vez que as representações de elementos não visíveis a olho nu tendem a seguir um consenso no campo da Biologia, que se torna, gradativamente, mais complexo (BAZERMAN, 1988; MILLER, 1998).

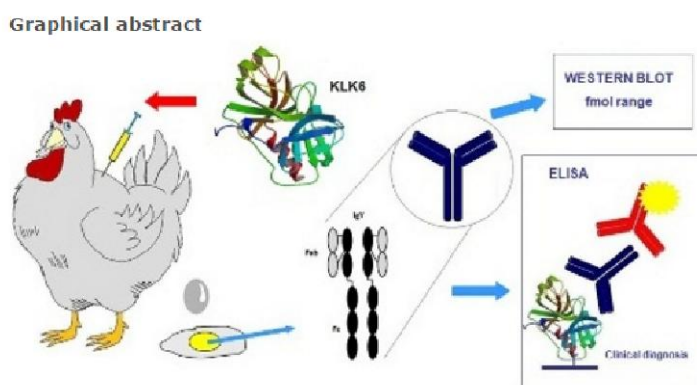


Figura 3 – Resumo acadêmico gráfico de um artigo científico sobre as avaliações imunológicas realizadas em galináceos em torno de uma proteína implicada em vários tipos de cancer em humanos. Fonte: *Chemistry Central Journal*, v. 6, n. 148, 2012 (<<http://journal.chemistrycentral.com/content/6/1/148>>)

Provavelmente, a definição do gênero do texto com base apenas na materialidade linguística apresentada será uma tarefa complexa ou quase impossível para alunos que estejam tendo o seu primeiro contato com o RAG. Por isso, sugerimos apresentar ao aluno informações sobre o local de publicação desse texto (Sumários de periódicos científicos de grande fator de impacto), questionando sobre os grupos sociais envolvidos nessa prática e procurando traçar as especificidades do texto que permitem associá-lo a uma área do conhecimento. É importante conduzir os alunos a sintetizarem o que veem e, a partir disso, questionar que relações as representações do texto têm com os discursos do grupo social que produziu o RAG.

Após essa etapa, sugerimos que se passe para o estágio de *ensino explícito*: entendimento analítico, sistemático e consciente do gênero, o que requer a introdução de metalinguagem explícita para a descrição e interpretação dos diferentes modos de significação (NEW LONDON GROUP, 2006, p. 22). Nesse momento, sugerimos abordar detalhadamente a gramática do texto e as funções da linguagem realizadas por meio dele. Neste estudo, nos baseamos na Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) para sistematizarmos categorias de análise para o texto visual (Figura 4). Salientamos que o conhecimento metalinguístico não visa ao acúmulo de uma lista de categorias semióticas, mas à possibilidade de compreensão dos meandros do sistema semiótico visual, de modo que os alunos possam, assim, compreender as demais dimensões implicadas na prática de gêneros multimodais com enfoque para o modo semiótico visual.

Como podemos ver nas questões propostas na Figura 4, sugerimos que, nesse ponto, o aluno seja levado a perceber a função dos recursos semióticos empregados no texto e como

eles são usados para: i) representar a prática de um grupo social; ii) criar interações entre os elementos representados e entre o produtor e o leitor do texto; e iii) compor e organizar as informações do texto, com base em valores atribuídos socialmente. Nesse ponto, é importante que o aluno tome consciência das potencialidades dos recursos semióticos, desenvolvendo/aprimorando a competência de lê-los e de empregá-los na produção de textos. Para tanto, visto que desejamos, também, desenvolver um comportamento diante desses recursos, sugerimos lançar mão de atividades recorrentes que promovam a internalização das categorias de análise implicadas no modo semiótico visual. Uma alternativa pode ser a repetição de tarefas em que aluno siga instruções, a fim de empregar as categorias visuais, refletindo sobre como a sociedade chegou a padrões de representação, interação e composição visual comuns, pelo menos na cultura ocidental.

Especialmente para o caso da prática de *ensino explícito* das categorias do modo semiótico visual, as questões propostas para os alunos versarão sobre: i) a metafunção representacional: os tipos de participantes, processos e circunstâncias representados e como eles podem ser visualmente identificados e diferenciados; ii) a metafunção interativa: como se dá o contato entre o participante representado e o participante interativo (oferta ou demanda), que tipo de relação social e de poder existe entre esses participantes, que perspectiva (subjéctiva ou objectiva) é adotada pelo produtor da imagem, como a cor, profundidade, saturação, luz, contraste, por exemplo, podem ser combinados para estabelecer a modalidade do texto (científica, publicitária, p. ex.); e iii) a metafunção composicional: maneira como os elementos são organizados e destacados na imagem. O conhecimento dessas categorias de análise poderá auxiliar os alunos a compreenderem como as práticas discursivas e sociais são representadas materialmente e como os recursos semióticos são empregados para atingir os objetivos discursivos dos participantes da prática.

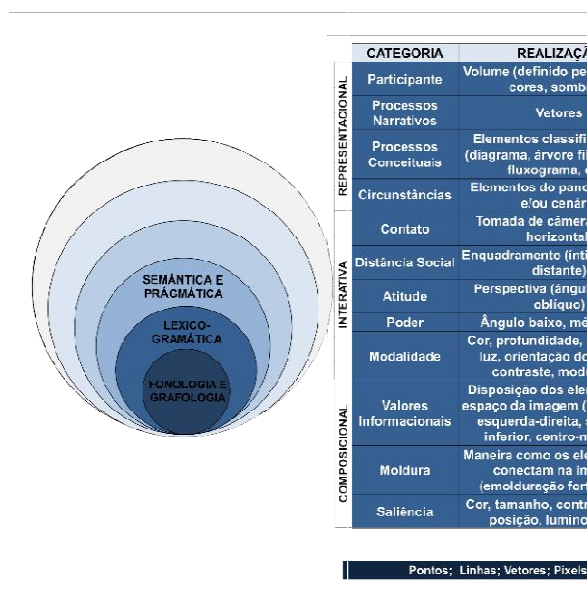


Figura 4 – Questões orientadoras para a investigação da fonologia e grafologia, lexicogramática e semântica e pragmática.

A terceira etapa desta proposta consiste em abordar os esquemas prévios que o aluno tem sobre a vida na sociedade civil (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 262). Trata-se de uma etapa

de desenvolvimento da concepção crítica, isto é, de *interpretação* do contexto cultural e social de gêneros particulares, por meio do afastamento do aluno em relação ao objeto de estudo para considerá-lo criticamente em relação ao contexto (NEW LONDON GROUP, 2006, p. 22). Nessa etapa, sugerimos enfatizar a prática discursiva, isto é, a racionalização sobre o contexto de situação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) em que o texto é produzido e lido (Figura 5).

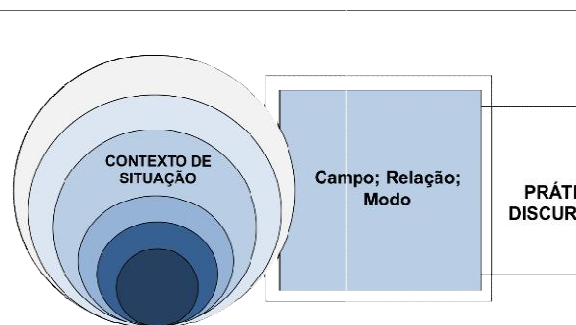


Figura 5 – Questões orientadoras para a investigação do contexto de situação de um gênero multimodal acadêmico.

Para tanto, o aluno deve ser conduzido (conf. questões da Figura 5) a refletir sobre: i) o campo de efetivação do texto (graduação?; pós-graduação?; laboratório?; sala de aula?; Química?; Biologia?; História?; Letras?); ii) as pessoas envolvidas na sua produção: professores?; pesquisadores?; alunos de graduação?; técnicos de laboratório?; público em geral?; público especializado?); e iii) o modo como o texto se efetiva (A linguagem constitui a prática ou facilita a prática?; Há dialogismo entre produtores e leitores?; Que sistemas semióticos são mobilizados?; Como o texto é disponibilizado aos leitores?; O que o texto pretende dentro da área e com relação aos seus pares?)

Finalizada essa etapa, o aluno poderá realizar a releitura do texto, revendo questões sobre a prática social, discursiva e textual. Posteriormente, poderá ser estimulado à leitura de RAGs de outras áreas. Por fim, em decorrência de alguma prática realizada em laboratório ou ao submeter um artigo acadêmico para avaliação de um periódico científico ou um resumo para um congresso, por exemplo, o aluno deverá ser desafiado a produzir o seu próprio RAG, empregando os conhecimentos adquiridos. Essa etapa se alinha à concepção vygostkyana de prática revolucionária, denominada *prática transformadora* pelo New London Group (2006, p. 22): transferência das práticas de significação por meio da articulação do significado transformado em outros contextos ou locais culturais.

Conclusões

Esta proposta didática para a leitura e escrita de RAGs foi pensada levando em consideração algumas das principais concepções de aprendizagem e alguns dos principais construtos teórico-metodológicos sobre o ensino de gêneros discursivos e de gêneros multimodais. Acreditamos que ela possa auxiliar docentes de graduação e de pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento a ensinarem e, principalmente, refletirem sobre a prática

de RAGs em suas respectivas áreas de atuação. Acreditamos que, no que concerne ao RAG, o desenvolvimento dos conhecimentos necessários para a leitura e a escrita crítica desse gênero são o melhor caminho para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva e competente.

Saber ler e produzir competentemente um RAG poderá auxiliar pesquisadores, de um modo geral, a otimizarem suas práticas e publicarem em periódicos científicos de referência internacional, bem como a desenvolverem competências que, acreditamos, facilitarão a percepção dos discentes sobre as representações visuais em sua área de atuação e sobre como elas podem funcionar como um meio conciso e eficiente de comunicação.

Como sugestão para trabalhos futuros, pensamos que esta proposta poderá ser testada em salas de aula de graduação e junto a pesquisadores de pós-graduação, a fim de ter sua efetividade avaliada e propiciar o seu aprimoramento, contribuindo ainda mais para o desenvolvimento de estratégias didáticas no que diz respeito ao letramento multimodal crítico, especialmente, em contextos acadêmicos.

A didactic proposal for teaching reading and writing of a multimodal academic genre

ABSTRACT: Competent participation in reading and writing practices that mobilize different semiotic modes requires awareness about learning acquisition processes and how these views are expressed in current teaching practices. Backed by major conceptions of learning, by Genre Critical Analysis (MEURER, 2002; BHATIA, 2004; MOTTA - ROTH , 2006; 2008a) and by the Pedagogy of Multiliteracies (NEW LONDON GROUP, 2006), we aim to present a didactic systematization of the linguistic categories of the visual semiotic mode used in the production and consumption of graphical academic abstract, a discursive multimodal practice on the rise in the academic context (FLOREK , 2015).

Keywords: Conceptions of learning; Critical Multimodal Literacy; Critical Genre Analysis; Graphical Academic Abstract.

Referências

AJAYI, L. English as a second language learners' exploration of multimodal texts in a junior high school. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, n. 52, p. 585-595, 2009.

AJAYI, L. Video "reading" and multimodality: a study of ESL/literacy pupils' interpretation of Cinderella from their socio-historical perspective. *The Urban Review*, v. 44, n. 1, p. 60-89, 2015.

ARANHA, M. L. de A. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 1998.

BAZERMAN, C. *Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press, 1988.

BEZEMER, J.; KRESS, G. Writing in multimodal texts: a social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, v. 25, n. 2, p. 166-195, 2008.

BHATIA, V. K. *Worlds of written discourse: a genre-based view*. London: Continuum, 2004.

CHOMSKY, N. A biolinguística e a capacidade humana. In: CHOMSKY, N. *Linguagem e mente*. São Paulo: Editora da UNESP, p. 311-332, 2009.

EDGAR, D. W. Learning theories and historical events affecting instructional design in education: recitation literacy toward extraction literacy practices. *Sage Open*, v. 3, p. 1-9, 2012.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London/New York: Routledge, 2003.

FLOREK, C. S. HENDGES, G. R. Resumos acadêmicos gráficos: categorias e graus de especialização. *Expressão*, v. 17, n. 2, p. 105-112, 2013.

FLOREK, C. S. *Uma Análise Crítica de Gênero de resumos acadêmicos gráficos*. 2015. 240 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 2004.

HAUSER, M.; CHOMSKY, N.; FITCH, W. The faculty of language: what is it, who has it, and how does it evolve? *Science*, v. 298, p. 1569-1579, 2002.

JANKS, H. *Literacy and power*. New York, NY: Routledge, 2010.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008.

JEWITT, C.; KRESS, G. (Orgs.). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang Publishing, 2003.

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

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. New York / London: Routledge, 2006 [1996].

KUMMER, D. A. *Letramento multimodal crítico: sob a perspectiva de livros didáticos e de professores de inglês e de biologia*. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

LEGENDRE, M. Jean Piaget e o construtivismo na educação. In: GAUTHIER, C., TARDIF, M. *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 395-424, 2010a.

LEGENDRE, M. Lev Vygotsky e o construtivismo na educação. In: GAUTHIER, C., TARDIF, M. *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 425-446, 2010b.

MARTIN, J. E. Mentoring semogenesis: 'genre based' literacy pedagogy. In: CHRISTIE, F. (Ed.). *Pedagogy and shaping of consciousness: linguistics and social processes*. London/New York: Continuum, p.123-55, 1999.

MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, p. 17-29, 2002.

MEURER, J. L. Ampliando a noção de contexto na Linguística Sistêmico-Funcional e na Análise Crítica do Discurso. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 4, p. 133-157, 2004.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 1997.

MILLER, T. Visual persuasion: a comparison of visuals in academic texts and the popular press. *English for specific purposes*, v. 17, n. 1, p. 29-46, 1998.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, n. 3, p. 495-517, 2006.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *DELTA*, v. 24, p. 341-383, 2008a.

MOTTA-ROTH, D. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gêneros. In: MOTTA-ROTH, D.; CABANAS, T.; HENDGES, G. R. (Orgs.). *Análise de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas*. Santa Maria: PPGL Editores, p. 243-272, 2008b.

MYERS, G. *Writing Biology: texts in the social construction of scientific knowledge*. Madison: University of Wisconsin Press, 1990.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *The Harvard Educational Review*, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. Praxis: a metodologia instrumento-e-resultado e a psicologia de Vygostky. In: NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Editora Loyola, p. 45-69, 1993.

O'TOOLE, M. *The language of displayed art*. Leicester: Leicester University Press, 1994.

O'HALLORAN, K. L. Introduction. In O'HALLORAN, K. L. (Ed). *Multimodal discourse analysis: systemic functional perspectives*. London and New York: Continuum, p. 1-7, 2004.

O'HALLORAN, K. L.; SMITH, B. A. Multimodality and technology. In: CHAPELLE, C. A. (Ed.). *The encyclopedia of Applied Linguistics*, v. VII, p. 4089-4094. Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 2011.

PERINI, M. A. *A gramática gerativa: introdução ao estudo da sintaxe portuguesa*. Belo Horizonte: Vigília, 1976.

PIAGET, J. A psicogênese dos conhecimentos e a sua significação epistemológica. In: PIATTELLI-PALMARINI (Org.). *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: debate de Jean Piaget e Noam Chomsky com outros autores*. Lisboa: Edições 70, p. 51-62, 1987. (Original publicado em 1978).

PREDEBON, N. R. C. *Do entretenimento à crítica: letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos*. 2015. 241 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

ROSSEEL, E. *Piaget e Chomsky: um encontro histórico para o ensino de línguas*, 1984. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8728> Acesso em: 15 junho 2015.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHUNK, D. H. *Learning theories: an educational perspective*. Boston: Pearson, 2012.

SILVA, L. B. da. O ensino de línguas e as novas tendências pedagógicas. *Conhecimentos em Destaque*, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.soufabra.com.br/revista/index.php/cedfabra/article/view/12>. Acesso em: 16 jun. 2015.

SKINNER, B. F. The operational analysis of psychological terms. *Psychological Review*, n. 52, p. 270-277, 291-294, 1945.

SOUZA FILHO, M. L. de. Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e Vygostky: dicotomia ou compatibilidade? *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 265-275, 2008. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=1840&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 16 jun. 2015.

STAATS, A. W. Behaviorismo social: uma ciência do homem com liberdade e dignidade. In: *Arquivos brasileiros de psicologia*, n. 32, v. 4, p. 97-116, 1980.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge Univesity Press, 1990.

TERRA, M. *O behaviorismo em discussão*, 2010. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/b00008.htm>. Acesso em: jun. 2015.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*, tomo II. Madri: Visor, 2001.

WATSON, J. B. Psychology as the Behaviorist Views it. *Psychological Review*, v. 101, n.2, p. 248-253, [1913] 1994.

ZANOTTO, M. L. B. Subsídios da análise do comportamento para a formação de professores. In: HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (Orgs.) *Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes*. Santo André: ESEtec Editores Associados, p. 33-47, 2004.

Data de envio: 23/10/2015

Data de aceite: 08/04/2016

Data da publicação: 23/12/2016