

TRATAMENTO DIDÁTICO DA MULTIMODALIDADE NO EIXO DE “ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA” DA BNCC

Elis Larisse Santos GONÇALVES

Universidade Estadual do Ceará

Lucineudo Machado IRINEU

Universidade Estadual do Ceará

Resumo: A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que objetiva estabelecer a equidade com relação aos conteúdos e objetos de conhecimentos acessados pelos estudantes brasileiros. Esse documento apresenta, em suas concepções, uma série de novos paradigmas que impactam diretamente a prática docente de professores a nível nacional. Entre esses paradigmas está um novo modo de conceber e inserir a multimodalidade no âmbito escolar. Tendo em vista esse contexto, à luz da Semiótica Social (Kress, Leite-Garcia e Van Leeuwen, 2001), este artigo analisa o tratamento didático da multimodalidade no eixo de “análise linguística/semiótica” da BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º). Para tanto, além dos autores supracitados, nos ancoramos nos trabalhos de Rojo e Moura (2012), Rojo; Barbosa (2015) e Ribeiro (2021). A metodologia utilizada para a construção de uma análise interpretativa é de cunho qualitativa e documental. Os resultados mostram que, apesar de a BNCC contar com uma consistente fundamentação teórica a respeito da multimodalidade, alinhada aos estudos acadêmicos a respeito do tema, no conjunto de habilidades que compõem o eixo analisado há, ainda, pouco aprofundamento na abordagem das múltiplas semioses, predominando, até então, uma hierarquização da semiose verbal (oral ou escrita) sobre as outras semioses, como se estas estivessem sempre operando para o reforço da semiose verbal e assumissem posição secundária no processo interativo de construção de sentidos.

Palavras-Chave: BNCC; Semiótica Social; Multimodalidade.

DIDACTIC TREATMENT OF MULTIMODALITY IN THE AXIS OF “LINGUISTIC/SEMIOTIC ANALYSIS” OF BNCC

Abstract: *The Base Nacional Comum Curricular (BNCC) is a normative document that aims to establish equity in relation to the contents and objects of knowledge accessed by Brazilian students. This document presents, in its conceptions, a series of new paradigms that directly impact the teaching practice of teachers at a national level. Among these paradigms is a new way of conceiving and inserting multimodality in the school environment. Because of this context, considering Social Semiotics (Kress, Leite-Garcia e Van Leeuwen, 2001), this article analyzes the didactic treatment of multimodality in the axis of “linguistic analysis/semiotics” of the BNCC for the final years of elementary school (6th to 9th). In addition to the aforementioned authors, we anchored ourselves on the works of Rojo; Moura (2012), Rojo; Barbosa (2015), and Ribeiro (2021).*

The methodology used for constructing an interpretative analysis is qualitative and documental. The results show that, although the BNCC has a consistent theoretical foundation regarding multimodality, aligned with academic studies on the subject, in the set of skills that make up the analyzed axis, there is still little depth in the approach of multiple semioses, until then, a hierarchy of verbal semiosis (oral or written) prevailed over other semioses, as if these were always operating to reinforce verbal semiosis and assumed a secondary position in the interactive process of construction of meanings.

KEYWORDS: BNCC; Social Semiotics; Multimodality.

TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LA MULTIMODALIDAD EN EL EJE “ANÁLISIS LINGÜÍSTICO/SEMIÓTICO” DE LA BNCC

Resumen: La Base Nacional Común Curricular es un documento normativo que tiene como objetivo establecer la equidad en relación a los contenidos y objetos de conocimiento a los que acceden los estudiantes brasileños. Este documento presenta, en sus concepciones, una serie de nuevos paradigmas que impactan directamente en la práctica docente de los profesores a nivel nacional. Entre estos paradigmas se encuentra una nueva forma de concebir e insertar la multimodalidad en el ámbito escolar. Ante este contexto, a la luz de la Semiótica Social Social (Kress, Leite-Garcia e Van Leeuwen, 2001), este artículo analiza el tratamiento didáctico de la multimodalidad en el eje de “análisis lingüístico/semiótico” de la BNCC para los últimos años de la primaria (6º a 9º año). Para eso, además de los autores mencionados, nos anclamos en los trabajos de Rojo y Moura (2012), Rojo; Barbosa (2015) e Ribeiro (2021). La metodología utilizada para la construcción de un análisis interpretativo es cualitativo y documental. Los resultados muestran que, si bien la BNCC tiene una fundamentación teórica consistente respecto a la multimodalidad, alineada con los estudios académicos sobre el tema, en el conjunto de habilidades que componen el eje analizado, aún existe poca profundidad en el abordaje de las semiosis múltiples, hasta entonces, una jerarquía de semiosis verbales (orales o escritas) prevaleció sobre otras semiosis, como si estas operaran siempre para reforzar las semiosis verbales y asumieran una posición secundaria en el proceso interactivo de construcción de significados.

Palabras clave: BNCC; Semiótica Social; Multimodalidad.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A multimodalidade tem sido um tema emergente no debate entre professores e profissionais da educação em todo o país, fenômeno que decorre, em grande medida, pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ (Brasil, 2018), em nossa rede de ensino, que traz ao cenário alguns temas antes pouco debatidos no que conhecemos como “chão da escola”. Com isso, surge a necessidade de um aprofundamento teórico no que vem a ser a multimodalidade, bem como acerca da perspectiva de multimodalidade abordada no documento, que surge com o objetivo de

¹ Link de acesso à versão final da BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>.

unificar, em grande medida, competências e habilidades fundamentais a serem aprendidas durante a Educação Básica.

Desse modo, a BNCC ocupa um espaço de reorganização da educação brasileira pelos próximos anos e por isso tem gerado alguns impactos na prática docente e nos pressupostos de ensino-aprendizado; entre esses impactos, está a institucionalização de habilidades já exigidas de nós em nossa convivência social, como a leitura e produção de textos que extrapolam a forma verbal de interação, seja ela oral ou escrita. Assim, em um contexto mundial cada vez mais informatizado e globalizado, a diversidade de linguagens em nosso uso interativo desponta como a tônica da comunicação da hipermodernidade, gerando a necessidade de a escola também estar atenta a esse fenômeno e promover a formação de leitores/produtores de textos em modos de representação diversos, tarefa que se torna cada vez mais complexa, conforme apontou Ribeiro (2021).

Tendo em vista toda essa problemática que se coloca em torno das práticas sociais, das linguagens e do currículo, neste artigo discutimos o tratamento didático da multimodalidade no eixo de “análise linguística/semiótica” da BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º). Para isso, nos ancoramos no conceito de multimodalidade cunhado no âmbito da teoria da Semiótica Social de Kress, Leite-Garcia e Van Leeuwen (2001), nos conceitos de multiletramento e de práticas de multiletramentos no âmbito escolar apresentadas por Rojo e Moura (2012) e Ribeiro (2021). Nossa metodologia é de cunho qualitativo, pois buscamos compreender esse fenômeno social. Trata-se, portanto, de um estudo analítico-interpretativo que, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, se caracteriza como uma pesquisa documental.

Com o intuito de alcançar o objetivo aqui proposto, tecemos algumas considerações acerca da BNCC, documento alvo de análise neste artigo, apresentando seu histórico, seus objetivos e seus impactos. Posteriormente, discutimos o conceito de multiletramentos e de multimodalidade, situando o leitor na fundamentação teórica que balizou a nossa análise do conjunto de habilidades que compõem o eixo de análise linguística/semiótica.

A partir do recorte escolhido para análise, foi possível constatar que, no que diz respeito à abordagem das múltiplas semioses na composição textual, o eixo de Análise Linguística/Semiótica (6º ao 9º ano) não aborda a questão da complexidade e multiplicidade que a perspectiva multimodal demanda. Isso se dá ao propor análises de algumas semioses sempre como suporte da semiose verbal (oral ou escrita) e abordar

superficialmente a multiplicidade semiótica, sobretudo a linguagem visual, que parcamente aparece como objeto de análise no eixo, mesmo sendo uma semiose tão emergente na hipermodernidade.

2 PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

As práticas de linguagens vão sendo modificadas, reformuladas e reordenadas conforme as demandas sociais de interação também se reordenam, requerendo dos sujeitos novas formas de estabelecimento de interação no mundo. É a partir deste cenário, que destacamos a necessidade de reflexões sobre a relação entre o contexto social atual, denominado por alguns teóricos de hipermodernidade, e o surgimento de novos paradigmas nas construções linguísticas e interacionais, de modo geral, bem como a chegada e a abordagem ou não desses novos paradigmas no ambiente escolar, tido como um dos mais importantes meios institucionais de aprendizagem.

O conceito de hipermodernidade aqui adotado se ampara no que Rojo e Barbosa (2015, p. 116) definiram como um tempo de “radicalização da modernidade”, e não de superação desta, como propõe o conceito de pós-modernidade. A defesa de um tempo no qual a modernidade se radicaliza está ancorado na noção de que “[...] os princípios da modernidade – racionalidade técnica ou desenvolvimento tecnológico, economia de mercado, valorização da democracia e extensão da lógica individualista – continuam vigorando e se renovando/desdobrando continuamente” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 117). O prefixo *hiper* surge no termo *modernidade* como um elemento que demarca a intensificação de concepções socioculturais instauradas durante a modernidade, contrariando a perspectiva de ruptura total com tais perspectivas. Neste sentido, a hipermodernidade é definida como um tempo em que as concepções da modernidade obtêm proporções muito mais alargadas, bem como consequências em níveis sociais diversos, entre eles, a linguagem.

É neste cenário de mudanças/ampliações socioculturais e seus impactos nas linguagens que surge a necessidade de se pensar teoricamente essa expansão, que contribui para o surgimento de outros paradigmas da interação humana. Como parte deste esforço intelectual necessário, surgem as discussões encabeçadas, em grande medida, por Kress, Leite-Garcia e Van Leeuwen (2001), os quais criticavam as noções que consideravam a linguagem verbal (oral ou escrita) modos privilegiados (e únicos)

de representação humana². Porém, apesar de tecerem essa crítica, para os autores, esse padrão comunicacional vem sendo rompido com o advento da pós-modernidade, que é um tempo marcado pela predominância de formas visuais de representação. Tendo em vista o posicionamento supracitado, pensando o conceito de hipermodernidade, diríamos, inclusive, que esse processo pode significar uma expansão dos modos de comunicação³, relacionada às ferramentas e aos suportes que nos possibilitam de forma muito mais democratizada a construção de novos meios de representação.

A esse respeito, Rojo e Barbosa (2015, p. 119) afirmam que “a **web 2.0** muda o fluxo de comunicação e, em tese, acaba com a cisão produtores/leitores, possibilitando que todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente os dois papéis, originando o que Rojo (2013) denomina *lautor*”. A web 3.0, por sua vez, prossegue na mudança desse fluxo com seu processo de “etiquetagem” na qual as nossas interações nas redes passam a ser mapeada e direcionada para nós de acordo com o leque de nossas preferências. Percebemos, então, que há um alargamento nas fronteiras, tanto com relação aos limites de quem é produtor e consumidor, quanto da posse dos mecanismos de comunicar. A nosso ver, isso torna o processo interativo comunicacional mais heterogêneo, não havendo, portanto, como sustentar uma centralidade da comunicação verbal (oral e escrita) na hipermodernidade, tendo em vista o horizonte de possibilidades que são as ferramentas de comunicação, o alargamento das fronteiras de quem produz textos, e a demanda sociocultural deste tempo.

É notável o uso cada vez mais crescente de outros modos de representação, e por isso acreditamos na necessidade da inserção de um estudo sistematizado desses modos no ambiente escolar, neste artigo, nos ancoramos em um conceito de multimodalidade que se ampara nas concepções defendidas pela Semiótica (Kress, Leite-Garcia e Van Leeuwen, 2001), na qual os autores, ao atestarem ao movimento sociocultural na hipermodernidade⁴ de descentralização de um único modo de representação, afirmam que “[...] na abordagem multimodal, procura-se compreender todos os modos de representar que entram em jogo no texto, com a mesma precisão metodológica que a análise do discurso é capaz de alcançar com o texto linguístico”

² Apesar de a diversidade de modos de representação existir há muito tempo, conforme apontam (Kress, Leite-Garcia e Van Leeuwen (2001, p. 374), não sendo um fenômeno fruto da pós-modernidade, mas intensificado nela, conforme afirmam os autores já referidos.

³ Proporcionada pela virada tecnológica.

⁴ Denominada pelos autores se pós-modernidade.

(2001, p. 375, tradução livre)⁵. Neste sentido, essa concepção rompe com as noções de hierarquização dos modos de representação, trazendo ao cerne da discussão a existência já legitimada pelos usos sociais das linguagens de variados modos de representação na produção de textos.

Nesta direção, os autores defendem a análise da articulação desses diversos modos de se conceber a atividade comunicativa entre os sujeitos, uma vez que esse prisma da centralidade da linguagem verbal nos legou uma visão simplista acerca das outras linguagens, considerando-as como modos simples ou acessório de representar, tendo em vista a afirmativa de Kress, Leite-Garcia e Van Leeuwen (2001, p. 386, tradução livre) “Em certo sentido, imagens, como blocos de textos, são considerados elementos dados, relativamente não problemáticos”⁶. Um exemplo dessa visão simplista para os diversos modos de representar pode ser extraído de nossa prática cotidiana enquanto estudantes e professores: é o momento denominado de “predição de leitura” vivenciados por muitos de nós na escola, na qual a análise da capa (de todo o projeto gráfico) funcionava como uma forma de “antecipação” do que o texto verbal trataria posteriormente. Assim, nos deparamos durante longos anos de vida escolar com perguntas como: “a partir da capa deste livro, sobre qual tema você acha que leremos hoje?”, as quais denotam uma perspectiva que toma a linguagem visual um modo representativo que está a serviço de reforçar ou explicar a linguagem verbal.

Em detrimento disso, Vieira *et al.* (2007, p. 10) afirma que “[...] existem novas regras semióticas para a construção de textos com imagens. Os desenhos e as imagens com valor ilustrativo foram deixados para trás. O uso da imagem segue outra direção”. E acrescentamos: se é que sempre não houve outra direção que nosso olhar domesticado não foi capaz de perceber em suas particularidades e relevância, para além de ser um suplemento da linguagem verbal.

Para a perspectiva de multimodalidade ancorada na Semiótica Social, todos os diversos modos de representação são socioculturalmente estabelecidos e não independentes das relações sociais, culturais e ideológicas nas quais as linguagens

⁵ No original: “en el enfoque multimodal se intenta comprender todos los modos de representación que entran en juego en el texto, con la misma exactitud de detalles y con la misma precisión metodológica que es capaz de alcanzar el análisis del discurso con el texto lingüístico.”

⁶ No original: “en certo sentido, las imagenes, lo mismo que los bloques de texto, son consideradas elementos dados, relativamente no problemáticos”.

estão inseridas. Portanto, para Kress, Leite-Garcia e Van Leeuwen (2001, p. 388, tradução livre)⁷:

1. Um conjunto de modos semióticos está sempre envolvido em qualquer produção ou leitura de textos. 2. Cada modo tem suas potencialidades específicas de representação e comunicação, produzidas culturalmente, mas inerentes a cada modo. 3. É preciso entender como ler esses textos como textos autoconscientes.

Ancoramo-nos nesses pressupostos nos quais os autores apontam para a necessidade de se refletir sobre a produção e leitura de textos levando em consideração cada elemento modal em suas possibilidades significativas, tendo em vista as motivações para o uso de modos determinados, em detrimento de outros, bem como para a construção articulatória entre os vários modos. Neste sentido, a perspectiva acima citada na qual nos ancoramos defende a análise composicional de cada modo textualmente articulado, ou seja, a análise de como esses modos de representar se estruturam e se organizam⁸ em textos para exprimir determinados sentidos que são sempre motivados.

Tendo em vista as colocações acima, nos posicionamos ao lado de Ribeiro (2021, p. 15), que retoma uma indagação de Teixeira (2010), sobre onde aprendemos, por exemplo, “a pensar visualmente”? Ao tentarmos responder a essa colocação, logo nos remetemos à escola como um meio institucional de aprendizagem que deve preparar seus estudantes de forma “plena”, conforme preconiza a constituição de 1988, (Brasil, 1988), o que incluiria, portanto, prepará-los, inclusive, para o encontro e inserção em uma sociedade cada vez mais visual, conforme já discorrido anteriormente.

Nessa mesma direção, ao refletirmos acerca dos processos de leitura, escrita e compreensão dentro de contextos sociais de uso, e levando em consideração a relação entre linguagens e sociedade, nos baseamos em Rojo e Moura (2012, p. 26) para discutir a necessidade de uma “pedagogia dos multiletramentos”, em que a escola estaria atenta ao ensino das práticas sociais de leitura, escrita, análise e compreensão articuladas para significar por meio de diversos modos de representação. Assim, a

⁷ No original: 1. Um conjunto de modos semióticos está siempre involucrado en toda producción o lectura de textos. 2. Cada modo tiene sus potencialidades específicas de representación y comunicación, producidas culturalmente pero inherentes a cada modo. 3. Es preciso comprender la manera de leer esos textos como textos coherentes em sí mismo.

⁸ A criação de uma Gramática do Designer Visual (GDV) (Kress e Van Leeuwen) parte dessa necessidade de análise dos modos de representação e de suas formas de articulação no texto para a construção dos sentidos.

escola, como espaço institucional do saber, deve passar a redefinir também suas práticas de ensino e aprendizagem pensando essa perspectiva alinhada às práticas contemporâneas de significar.

Para Rojo e Moura (2012), uma pedagogia de multiletramentos envolveria alguns princípios, conforme ilustra a figura abaixo:

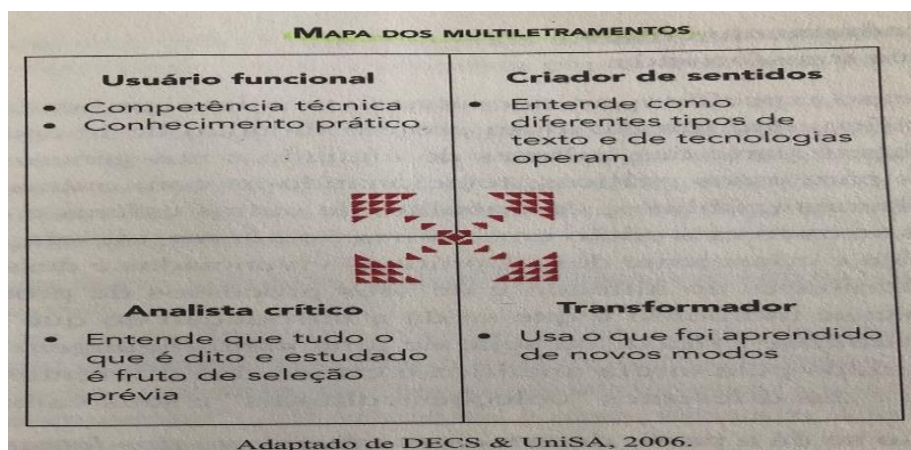


Figura 1 - Mapa dos multiletramentos
Fonte: Rojo e Moura (2012).

Como é possível perceber, os princípios supracitados estão alinhados com a perspectiva da Semiótica Social de descentralização de um único modo de representar e defende o ensino voltado para as análises das escolas desses modos nos textos. Acrescentamos, no eixo de análise crítica, o estudo da composição, de organização estrutural desses elementos materializados em textos de gêneros diversos, conforme pressupostos da Semiótica Social abordados anteriormente. Além disso, é interessante notar que são princípios interativos, que visam também a ressignificação, por parte do leitor/produtor de textos, ou, para usar os termos da própria Rojo, do *lautor* (2013). Neste sentido, pressupõe-se, nesses princípios, um sujeito ativo e criativo no processo de leitura, escrita e análise de textos.

Em suma, consideramos substancialmente importante que essas discussões cheguem ao “chão da escola” com práticas efetivas. Acreditamos que um dos meios pelos quais a escola pode dar esse importante passo é através de seus documentos oficiais. Conforme Ribeiro (2021) também atesta, a BNCC, (Brasil, 2018), o fez, de forma ainda um pouco tímida e sem a verticalização ou aprofundamento teórico que o tema da multimodalidade no âmbito escolar necessita, dado a urgência do tema. Apesar disso, constam no documento habilidades que determinam certas competências de leitura e escrita de textos com múltiplos modos de representar. Essas habilidades, vistas

por nós como um meio de didatização desses aprendizados básicos, são alvo de nossa análise, tendo em vista as postulações teóricas explanadas nesta seção.

2.1 O CONCEITO DE MULTIMODALIDADE

A noção de multimodalidade como um conceito estruturado surge a partir do desenvolvimento da Semiótica Social, encabeçada por pesquisadores como Kress e van Leeuwen, segundo aponta Descardecí (2002), portanto, é um conceito que surge da premissa de língua(gem) socialmente situada, na qual seus usos estão relacionados às dinâmicas sócio-culturais que a permeiam.

Neste sentido, entendemos a multimodalidade como variados modos de composição da linguagem para fins de significação, ou, conforme as palavras de Hemais (2010, p. 1), “como a co-presença de vários modos de linguagem, sendo que os modos interagem na construção dos significados da comunicação social”. Tais modos de significar estão diretamente relacionados à forma como a sociedade organiza seus signos partindo de sua experiência identitária, de sua cultura, da perspectiva na qual enxerga e atua no mundo, aspectos que atravessam os modos de representação dessa vivência que são, por sua vez, diversos.

Ao refletirmos acerca da relação supracitada entre linguagem, sociedade e cultura como um processo constante de construção de significados, compreendemos que a dinâmica social demanda uma gama diversa de modos de construção de significados, bem como múltiplas maneiras de articular esses modos no processo comunicacional. Exemplo disso é nosso tempo que, guiado pela revolução tecnológica, torna-se cada vez mais visual e dispõe cada vez mais de recursos para a construção desses modos de representação.

Apesar de a multimodalidade ser um tema emergente, conforme podemos atestar através do trabalho de Gualberto e Santos (2019), não estamos diante de um fenômeno novo, fruto deste tempo, pois, ainda conforme os autores, sempre houve a articulação de diversos modos de representação no processo comunicativo, apesar de o modo verbal ter tido um lugar de privilégio, no que diz respeito a constar como o modo primeiro e mais importante enquanto signo produtor de sentidos. Nessa perspectiva de homogeneização do modo verbal, outras linguagens seriam deixadas no plano periférico, sendo consideradas complementares à linguagem verbal. A esse respeito, Gualberto e Santos (2019, p. 7), ancorados em uma perspectiva da Semiótica Social, afirmam que

Um estudo multimodal de textos amparados da SS não se resume a analisar outros modos em relação ao verbal, é muito mais do que colocar a atenção em outros modos de produzir significados. Uma perspectiva sociossemiótica de multimodalidade se afasta da tradição que se centra no verbal e considera os outros modos como marginais. Sob essa ótica, todos os modos são considerados no mesmo nível de importância; neste sentido é relevante analisar os efeitos de escolhas de um modo em detrimento de outros.

Nesta direção, compreendemos que no processo de construção de sentidos, não há hierarquização nos modos de representação. O que ocorre, na verdade, é a articulação desse “complexo de signos”, conforme nomeiam os autores ora referidos, com vistas a alcançar os objetivos comunicativos ou efeitos de sentidos pretendidos em determinados contextos sociais nos quais determinadas sociedades compartilham visões de mundo, portanto, modos de representar. Assim, quando pensamos em objetivos comunicativos ou efeitos de sentido, nos remetemos a uma questão importante para a abordagem multimodal baseada na perspectiva da Semiótica Social, que é a das escolhas que fazemos dos modos para representar em determinados contextos interativos.

A possibilidade de escolha e composição nos modos de representação abre para nós um leque imenso e complexo de questões relativas à compreensão dessas escolhas e da ordenação desses signos na construção de sentidos que nos distanciam de privilegiar a linguagem verbal e nos encaminham para um olhar que precisa ser instruído para a multiplicidade de linguagens concorrentes na construção de textos, visto que é importante lembrar, escolhas ocorrem sempre em detrimento de outras possibilidades e demarcam aquilo que escolhemos no leque de possibilidades existentes para representar aquilo que mais se aproxima do que somos.

Isso nos leva a refletir acerca do processo de compreensão da composição de textos multimodais, sobretudo na escola, instituição de amplitude e importância ímpar na formação de todo cidadão. Essa é uma questão atravessada pela forma como a escola se estrutura pedagogicamente, partindo de um currículo que estabelece quais e como determinados temas devem ser trabalhados no âmbito escolar.

Tendo em vista a relevância da questão, na próxima sessão exploramos se e como o eixo de “Análise Linguística/Semiótica” da BNCC (Brasil, 2018) aborda o trabalho analítico com textos multimodais, levando em consideração as concepções de multimodalidade apresentadas anteriormente.

3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Desde a promulgação da Constituição Federal brasileira, em 1988, (Brasil, 1988), a educação nacional tem-se estruturado na tentativa de manter uma convergência com o que preconiza o maior documento jurídico do Brasil. Isso pode ser percebido de modo mais sistemático a partir da publicação da LDB (Lei nº 9294/96), em 1996, (Brasil, 1996) que regulamenta de forma ampla os princípios educacionais trazidos pela Constituição. Também, em muitas políticas públicas que tiveram sua origem a partir do que foi instruído na LDB, como é o caso da Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), um dos instrumentos criados como forma de garantir a existência de Programas suplementares de apoio ao ensino, como assegurou a LDB em seu artigo 4, inciso VIII.

Mais adiante, é também a LDB que preconiza a existência de uma Base Nacional Comum nos currículos da Educação Básica (LDB, 1996, art. 26), diretriz que levou alguns anos para tornar-se real e efetiva nas escolas brasileiras, tendo em vista que a discussão para a criação da base vem ultrapassando décadas e só começou a ganhar corpo a partir de 2015, quando foi divulgada uma primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁹ (Brasil, 2015).

Após anos de reflexões de especialistas e de debates abertos para as contribuições dos educadores brasileiros e da sociedade civil, a Base foi homologada em sua versão final do ano de 2018 para todas as etapas da Educação Básica. Trata-se, portanto, de um longo percurso de estudos, reflexões e debates, tendo em vista a relevância de um documento que estabeleceu o alicerce da educação básica de um país.

Tendo em vista esse percurso histórico, é importante evidenciar que a BNCC, (Brasil, 2018), é um documento que surge com o objetivo de promover a equidade do ensino em todo o território Nacional, garantindo que todos os estudantes do país, tanto de escolas públicas, quanto de privadas, tenham direito ao acesso a conhecimentos de base em sua formação, garantindo a isonomia do processo de ensino-aprendizagem. Apesar do estabelecimento de uma base obrigatória, a BNCC abre espaço para que as especificidades regionais sejam incluídas nos currículos estaduais e municipais, como forma de acréscimo ao que é preconizado na Base.

⁹ É interessante ressaltar que antes dessa primeira versão, há um grande percurso de diálogo e reflexões acerca da criação deste documento. Nessas discussões, temos a criação de documentos importantes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que nortearam a organização curricular o país, bem como diversas conferências nacionais de Educação que serviram de palco para discussões importantes que culminaram na construção da atual BNCC. Para mais informações sobre o percurso histórico da Base, acessar: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>.

A tônica da BNCC (aqui abordado especificamente o documento do Ensino Fundamental) é anunciada logo em sua apresentação: trata-se de um documento que se pretende plural e contemporâneo (Brasil, 2018). No que pesa essa afirmativa, em uma leitura mais global do documento consideramos que, apesar de buscar o estabelecimento de uma base, o que pode soar como uma verticalização do currículo em todo o Brasil, percebermos que a BNCC deixa clara a autonomia dos estados e municípios para a construção de um currículo com os acréscimos que acharem pertinentes, tendo em vista as questões da cultura regional, a diversidade etc. Acerca do alinhamento com a contemporaneidade, consideramos que há um esforço, na construção do referido documento, para se alinhar com as questões da hiper-modernidade, sobretudo no que diz respeito à tecnologia e à necessidade de se pensar competências socioemocionais na escola.

Os adjetivos “plural e contemporâneo” selam o compromisso da Base com a diversidade socio-histórica-cultural e científica que um país multicultural como o Brasil demanda; bem como o compromisso de levar em consideração as mudanças e aos contextos deste tempo.

Esse compromisso pode ser selado de diversas formas, sendo um deles a inserção de competências e habilidades de ensino que estejam alinhadas às demandas socioculturais do nosso tempo, bem como alinhada aos mais recentes estudos e descobertas científicas nos campos de saberes que abrangem os componentes curriculares abordados no documento. É nessa direção que a BNCC se organiza, destacando inicialmente dez competências gerais (Brasil, 2018, p. 9-10) que devem ser desenvolvidas durante a educação básica.

Tais competências tentam abranger toda a amplitude de uma formação humana integral, abordando questões como a construção de uma postura autônoma e pesquisadora por parte dos estudantes, o conhecimento do saber histórico, a valorização da cultura e da arte, a utilização de múltiplas linguagens, a proficiência para a utilização de tecnologias, questões socioemocionais e de saúde física e mental, responsabilidade coletiva, entre outras grandes questões sociais e individuais da contemporaneidade. Essas competências gerais para o ensino se desdobram, por sua vez, em habilidades específicas para cada componente curricular e são divididas por ano. São elas que orientarão os procedimentos de ensino adotados pelo professor em sua prática diária.

Trata-se, portanto, de um documento que requer a nossa atenção, tendo em vista que estabelece as bases curriculares para a educação em âmbito nacional. Por este motivo, trataremos em nossa análise do compromisso da base com a multiplicidade

cultural e de perspectivas, bem como esse alinhamento com as práticas sociais contemporâneas, especificamente no que diz respeito à abordagem da multimodalidade por meio de habilidades do ensino fundamental.

4 METODOLOGIA

Este estudo recorreu a uma abordagem qualitativa, na qual procuramos compreender, por meio de uma análise interpretativa, como se dá o tratamento didático da multimodalidade no eixo de “análise linguística/semiótica” da BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental, nos níveis de 6º ao 9º, por meio de habilidades do eixo de Análise Linguística/Semiótica da BNCC (Brasil, 2018). Na direção guiada pelo objetivo supracitado, compreendemos também que esta é uma pesquisa explicativa, tendo em vista que buscamos refletir sobre esse fenômeno problematizando as possíveis razões para a sua ocorrência.

O conjunto de dados aqui analisados foram gerados a partir da escolha de um dos eixos de Língua Portuguesa da BNCC para os anos finais, a saber, o eixo de Análise Linguística/Semiótica, que consideramos ser um eixo no qual as habilidades se concentrariam mais em questões estruturais da língua/linguagens e também por ser o eixo que acrescentou em seu título o termo “semiótica”, o que pressupõe uma inserção de outras semioses, que não somente a semiose verbal, já abordada na parte de análise linguística. Assim, do conjunto de 13 habilidades gerais de Língua Portuguesa do 6º ao 9º, selecionamos para análise um grupo de 06 habilidades que de algum modo abordavam o tema da multimodalidade.

A partir dessa escolha, realizamos as análises de cunho analítico-interpretativo, com base no aporte teórico já apresentado na fundamentação teórica deste artigo. Por este motivo, consideramos que, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa documental que se debruça sobre documentos denominados de “segunda mão” por Gil (2008), pois já receberam tratamento analítico, porém, neste caso, sob outras perspectivas.

5 ANÁLISE DE DADOS

Esta seção, com base nas concepções teóricas apresentadas acima, busca analisar a didatização da multimodalidade no eixo de Análise Linguística da BNCC, por meio de habilidades do eixo de “Análise Linguística/semiótica do componente curricular de Língua Portuguesa para os anos finais. Isso se dá por corroborarmos a afirmativa de

Ribeiro (2021, p 15), ao considerar importante “[...] que a escola assuma a sistematização da teoria e do estudo sobre esse protagonismo e essas tais “novas formas de interação multimidiática e multimodal”. Nesta análise, refletimos sobre o suporte curricular que as escolas brasileiras têm para a realização desse trabalho sistemático tendo em vista proporcionar um ensino de linguagens mais diverso e mais atento às demandas socioculturais da hipermodernidade.

O texto inicial da seção que trata da área de Linguagens¹⁰ na BNCC já nos aponta para uma abertura teórica com relação a compreensão da diversidade dos modos de representação, bem como corrobora a perspectiva de linguagem socialmente situada, conforme podemos atestar:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (Brasil, 2018, p. 63).

Seguidamente a questão da multimodalidade é abordada pela BNCC com os termos “diferentes linguagens” e aparece explicitamente em 3 das 6 competências específicas para a área de linguagens (Brasil, 2018, p. 65), o que nos mostra que a inserção se dá não somente no componente curricular Língua Portuguesa, mas em todas os componentes do eixo de linguagens. Apesar disso, notamos que as supracitadas competências estão direcionadas ao uso de diferentes linguagens e não explicitamente à compreensão ou a procedimentos analíticos dessas linguagens, apesar de compreendermos que as capacidades de uso pressupõem as de compreensão e análise, pois só se faz uso efetivo dos modos de representar quando se tem uma compreensão do que significam e de como melhor articular esses modos para os efeitos de sentidos aos quais se pretende.

Outro ponto de grande relevância que podemos apontar na BNCC é a mudança de nomenclatura, ou o acréscimo de determinados termos aos eixos do ensino de Língua Portuguesa, o que, para nós, pode apontar também uma mudança de perspectiva. Antes o que era denominado somente de “leitura, escrita, oralidade e

¹⁰ É importante lembrarmos que a área de linguagens abrange alguns componentes curriculares. São eles: Língua Portuguesa, Língua Inglesa (somente para os anos finais), Artes e Educação Física.

análise linguística, ou gramática”, passa a denominar-se “[...] oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)” (Brasil, 2018, p. 71). Tal mudança nos aponta para a existência de uma lacuna que passa, a partir de então, a ser preenchida por meio do reconhecimento da necessidade de um tratamento mais abrangente para os fenômenos das linguagens, sobretudo com a inserção do termo “semiose” no eixo de análise linguística, haja vista a argumentação que desenvolvemos nas seções anteriores acerca das múltiplas linguagens como formas de produção de sentidos.

O fato de a análise semiótica estar ao lado da análise linguística nos aponta para a tomada de uma postura teórica que se alinha com aquilo que Kress, Leite-García e van Leeuwen (2001, p. 388) postularam sobre princípios de análise sociosemiótica: “7. O interesse por representações adequadas e por uma comunicação eficaz faz com que os produtores de signos escolham significantes (formas) apropriados para expressar significados (significados), de modo que a relação entre significante e significado não seja arbitrária, mas motivada”¹¹. Ao pensar as escolhas de significantes no processo interativo, os autores nos fazem pensar em um estudo da composição desses significantes, de como eles estão articulados no processo de uso interativo dessas linguagens. Assim, um eixo de análise semiótica estaria preocupado em desenvolver habilidades de estudo e análise dos modos de articulações e orquestrações¹² desses elementos multimodais para a construção do significado.

Neste sentido mais expansivo, cabe conjecturar que se existe uma gramática que analisa a composição linguística, também há de haver meios sistemáticos para a análise de outros modos de representação, que não somente linguístico. Essa posição que supomos até aqui é logo ratificada pelo próprio documento, (BNCC), quando explica a abordagem dessa análise semiótica:

No que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração,

¹¹ No original: el interés em representaciones aptas y em una comunicación efectiva significa que los productores de signos eligen significantes (formas) apropiados para expresar significados (sentidos), de manera que la relación entre significante y significado no es arbitraria sino motivada” (2001, p. 388).

¹² Segundo Ribeiro (2021), essa é uma metáfora musical cara a Kress e Van Leeuwen.

distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música (Brasil, 2018, p. 81).

Tal explicação aprofunda a questão, exemplificando a perspectiva analítica para a abordagem de textos multimodais, que denota um olhar expansivo e não limitante ao tratamento analítico de textos compostos por diversos modos de representação. Apesar disso, é preciso ponderar se, para além dos apontamentos teóricos, a BNCC instrumentaliza meios de fomentar o aprendizado, tendo em vista essa configuração cada vez mais multimodal de ler, compreender e produzir sentidos.

Um dos meios pelos quais essa instrumentalização pode ocorrer é através da existência de habilidades que tracem um percurso de aprendizado levando em consideração a questão da multimodalidade. São as habilidades que chegam mais fortemente ao professor e ao aluno, quando da formação dos currículos estaduais e municipais, e são elas que direcionam o que deve ou não estar no leque de possibilidades do trabalho efetivo em sala de aula.

As habilidades da BNCC estão organizadas em “campos de atuação”, que segundo o documento buscam contextualizar o ensino das práticas de linguagens, apontando para situações sociais nas quais essas práticas de linguagens se organizam (Brasil, 20018, p. 84). Os campos de atuação do ensino fundamental são:

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Figura 2 – Campos de atuação das práticas de Linguagem da BNCC
Fonte: BNCC, 2018.

Abaixo, organizamos somente as habilidades do eixo de Análise Linguística/semiótica que abordam aprendizados voltados para a multimodalidade. Pudemos elencar, de um total de 13, 06 habilidades que estão voltadas para o trabalho com a multimodalidade em sala de aula:

CAMPOS DE ATUAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES DE 6º AO 9º ANO
Jornalístico/ midiático	Construção composicional	Não houve habilidades relacionadas ao conceito de multimodalidade.
	Estilo	(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).
	Efeito de sentido	(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.
Atuação na vida pública	Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios	Não houve habilidades relacionadas ao conceito de multimodalidade.
	Modalização	Não houve habilidades relacionadas ao conceito de multimodalidade.

Práticas de estudo e pesquisa	Construção composicional e Elementos paralinguísticos e cinésicos e Apresentação orais	(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.
	Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais	(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por slide, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados etc.
	Construção composicional e estilo e Gêneros de divulgação científica	(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas

		capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.
	Marcas Linguísticas Intertextualidade	Não houve habilidades relacionadas ao conceito de multimodalidade.
Artístico-literário	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários	(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliteraões, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

Quadro 1 – Habilidades da BNCC - Eixo de análise linguística/semiótica
Fonte: Adaptado pela autora (BNCC, 2018, p. 140-161).

Em uma primeira instância, ao observarmos a relação entre objetos de conhecimentos e habilidades, notamos a ausência de habilidade voltada para um estudo da multimodalidade nos objetos de conhecimento “construção composicional”, “Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios” e “modalização”. Essa ausência nos faz questionar se não existe, nos textos produzidos dentro desses objetos de conhecimento, construções multimodais. Consideramos que a inserção seria importante, pois ao fazermos questão de demarcar essa ausência no quadro acima, questionamo-nos se em um eixo que é histórico e conceitualmente relacionado ao

estudo da estrutura “interna”¹³ da linguagem não deveria ser pensado habilidades específicas para um estudo analítico e sistemático da composição de textos multimodais. Neste caso, poderia entrar em jogo a análise de aspectos como tipos de letras, formatos, questões relacionadas à composição de cores, posicionamento de imagem, texturas, ênfase imagética ou sonora em determinados personagens, entre outros elementos multimodais que compõem a construção dos sentidos, em gêneros os mais variados possíveis.

Em algumas habilidades, como em **(EF69LP17)** percebemos um tratamento superficial da questão, tendo em vista que pelo próprio detalhamento da habilidade, os termos “recursos semióticos”, restringem a análise à semiose verbal, pois nos aponta para o foco em questões de escolha lexical, questões verbais, entre outras, para somente no final da habilidade acrescentar as “imagens” como uma das “as estratégias de persuasão e apelo ao consumo”. Além de corroborarmos a concepção de Kress, Leite-García e van-Leeuwen (2021) de que não existe texto composto por uma única semiose, ou nos termos de Ribeiro (2021), monomodal, nos questionamos, a partir da análise dessa habilidade, se textos elaborados com a predominância de outras semioses que não a verbal não passariam por esse processo de seleção composicional que perpassa por uma questão de estilo e de objetivo de escrita. A esse respeito, Ribeiro (2021, p. 142-143) nos orienta que: “É fundamental ter atenção não apenas aos modos, aos recursos que podem ser empregados na produção de textos, mas também à sua organização, à seleção de suas combinações, pois esse, sim, é o amálgama que tece um texto e pode atribuir à composição sentidos que não estão em cada modo isoladamente.”

Uma grande questão problemática já apontada pelos autores mencionados, na qual nos ancoramos neste artigo no tratamento da multimodalidade, é o fato de as múltiplas semioses serem vistas como um suporte para o trabalho com a semiose verbal (escrita ou oral). Esse problema também é percebido na elaboração das habilidades desse eixo, sobretudo naquelas voltadas para apresentações orais. A habilidade **(EF69LP40)**, por exemplo, propõe a análise de gravação de seminário. Nessa proposta, serão explorados, entre os elementos da semiose verbal, os “paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações [...]) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com

¹³ As aspas foram ressaltadas por corroborarmos a ideia de que as estruturas internas não existem de forma autônoma, mas são também motivadas socioculturalmente.

plateia, modulação de voz e entonação [...]”. Ao final, a habilidade arremata explicitando os motivos pelos quais esses elementos são abordados no estudo de apresentações: “para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.” Ou seja, essas semioses exercem a função de dar suporte ao elemento verbal, não sendo, portanto, essas semioses estudadas na intenção de compreender os efeitos de sentido causados pelas suas escolhas e pela orquestração dessas semioses no texto como um todo.

O mesmo ocorre na habilidade **(EF69LP41)**, na qual a multimodalidade dos textos de apresentações orais não é vista em sua contribuição para a construção dos sentidos e nem na intenção do sujeito autor na formatação desses textos, mas, novamente, como um elemento de suporte à semiose verbal. Será que a escolha de uma fonte em uma determinada apresentação só tem o objetivo de permitir uma boa visualização? A escolha da fonte parece ser uma escolha simples, mas não é aleatória, também está imbuída de sentidos, também quer dizer algo. Assim como na habilidade **(EF69LP42)**, na qual as imagens são consideradas “ilustrativas de conceitos, relações ou resultados complexos”, percebemos o trato com essa semiose como um suporte para a compreensão do que vem escrito. Sabemos que os usos das linguagens são múltiplos. Pode ser que em algum momento as imagens operem em textos com a intenção de ilustrar, mas será assim em todas as ocorrências textuais?

Acreditamos que esse comportamento ocorre em decorrência de uma herança de hierarquização que relega à semiose verbal uma posição de maior relevância, o que pode ocasionar dificuldades estruturais de implementação de outra perspectiva que de fato, na prática, leve a uma análise da estrutura textual levando em consideração o fato de que todo texto é multimodal e que, “[...] cada modo tem suas potencialidades específicas de representar” (Kress, Leite-García E Van Leeuwen, 2001, p. 388).

No conjunto analisado, somente as habilidades **(EF69LP19)** e **(EF69LP54)** trazem os termos “efeitos de sentido”, que são muito caros para a concepção de multimodalidade da Semiótica Social, tendo em vista que todo o funcionamento das múltiplas semioses gera determinados efeitos de sentido. Desse modo, a utilização desse termo em uma habilidade nos remete à análise de elementos linguísticos e multissemióticos a fim de se perceber os significados gerados pelas escolhas desses modos interativos. A primeira ressalta mais uma vez as múltiplas semioses que podem acompanhar a semiose verbal por meio de gêneros orais. Aqui, enxergamos uma grande abertura teórica, pois se pensa os gêneros orais como aquele no qual a fala não

significa sozinha, mas em conjunto com outras semioses, como a visual/gestual e a sonora. Ou seja, a partir da abordagem da habilidade, percebemos que é dado relevância aos múltiplos elementos de linguagem que também significam numa expressão oral.

Neste sentido, na habilidade, é alvo de análise não somente aquilo que é expresso oralmente com palavras, mas também aquelas significações articuladas em outros modos de representação, como a gestualidade, as expressões faciais (que são elementos visuais), o tom de voz, entre outros.

Na segunda habilidade entendemos que é pressuposta uma articulação entre diversos modos de representar, porém, em seu detalhamento, limita esses modos à sua relação com um texto verbal quando cita a análise desses elementos por meio da estrofação, da rima e de algumas figuras de linguagem, pois os dois primeiros elementos fazem parte da composição de poemas. Apesar disso, mais adiante a habilidade expande a análise dessas expressões para outras linguagens propriamente ditas, como a música e apresentações teatrais (nas quais também estão em jogo múltiplas semioses), o que consideramos uma forma de aprofundamento no trabalho com esses elementos multimodais.

Tendo em vista os apontamentos teóricos feitos pela BNCC na seção de abertura do componente curricular de Língua Portuguesa, podemos dizer que há um alinhamento teórico com a perspectiva de multimodalidade da Semiótica Social, porém, ao menos no conjunto de habilidades analisadas, notamos uma dificuldade didática de articulação dessas teorias na elaboração de habilidades que terão como consequência o trabalho de docentes de todo o país. Sobretudo no eixo de Análise Linguística/Semiótica, não seria necessária a elaboração de habilidades que dessem ênfase aos modos de composição desses elementos multimodais? Ou até mesmo que se preocupasse com os efeitos de sentido em decorrência da escolha dessas múltiplas semioses? Onde está a análise de textos predominantemente visuais? Esses são questionamentos que consideramos cabíveis, tendo em vista a ausência de elementos didáticos nessas habilidades que pudessem estar alinhados com uma pedagogia de multiletramentos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A chegada da BNCC nas escolas do país representa, em muitos sentidos, uma tentativa de quebra de paradigmas, sobretudo no que diz respeito à inserção das tecnologias no contexto de ensino, ao acréscimo do trabalho com as competências

socioemocionais e, mais próximo do componente curricular Língua Portuguesa, com a busca pela inserção, de modo mais estruturado e abrangente, de outras linguagens no quadro referencial a ser objeto de ensino para os professores e objeto de estudo para os estudantes brasileiros. Quando pensamos a questão da multimodalidade, por exemplo, percebemos que há uma tentativa de alinhamento com os usos sociais das linguagens da hipermodernidade, tanto na teorização do próprio documento, quanto na inserção de habilidades que lancem um olhar para outras semioses, que não somente a semiose verbal (oral ou escrita), conforme vimos acima.

O recorte escolhido para análise neste artigo, entretanto, aponta dificuldades em articular esse conhecimento teórico sobre multimodalidade, ou o trabalho com os múltiplos modos de representar, com a elaboração de habilidades que reverberem na prática docente dos professores. Assim, em nossos apontamentos, pudemos perceber que as outras semioses são abordadas como complementares à semiose verbal, sem que haja uma preocupação mais profunda sobre como aquelas semioses estão articuladas para o processo significativo, ou seja, sem explorar as suas potencialidades específicas de representação (Kress, Leite García E Van Leewen, 2001).

Também pudemos perceber que há uma lacuna, no eixo, com relação à abordagem da semiose visual, tida como um modo emergente de representar na hipermodernidade. Em algumas habilidades, a semiose visual é apenas citada, sem maiores aprofundamentos. Apesar disso, notamos alguns acenos das habilidades apresentadas com a análise dos efeitos de sentido provocados pelo uso de algumas dessas semioses, sobretudo a visual-gestual e a sonora.

É importante ressaltar, ainda, que esta é uma análise que parte de um recorte, específico, que surgiu de escolhas já justificadas anteriormente, mas que não abrange a totalidade do tema tratamento didático da multimodalidade no âmbito da BNCC, tendo em vista que, sabemos, também, que, no eixo de leitura, a abordagem da multimodalidade é um pouco mais ampla e completa. Apesar disso, podemos apontar que muitas questões de análise composicional de textos multimodais deveriam ser abordadas no eixo de análise linguística/semiótica, pela própria natureza de propósito do eixo já exposta anteriormente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. 9394/1996.

Brasília: planalto, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 10 fev. 2022.

DESCARDECI, Maria Alice Andrade de Souza. Ler o mundo: um olhar através da Semiótica Social. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.3, n.2, p.19-26, jun. 2002. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/604/619>. Acesso em 05 fev. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUALBERTO, Clarice Lage; SANTOS, Zaira Bomfante dos. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado da arte. **Delta**, v. 35, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45274>. Acesso em: 15 mar. 2022.

HEMAIS, Barbara. Multimodalidade: enfoque para o professor de ensino médio.

Janela de Ideias. Site Disponível em: [http://www.lettras.puc-](http://www.lettras.puc-rio.br/unidades&nucleos/Janeladeldeias/b_linguagem.html)

[rio.br/unidades&nucleos/Janeladeldeias/b_linguagem.html](http://www.lettras.puc-rio.br/unidades&nucleos/Janeladeldeias/b_linguagem.html). Acesso em: 23 fev. 2022.

KRESS, Gunther; LEITE-GARCIA, Regina; VAN LEEUWEN, Theo. Semiótica Discursiva. In: VAN DIJK, Teun A. (org.). **El discurso como estructura y proceso: estudios sobre el discurso I, una introducción multidisciplinaria**. Barcelona: Gedisa, 2001, 300-420.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologia: reflexões para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012

VIEIRA, Josenia Antunes; ROCHA, Harrison da; MAROUN, Cristiane Bou; FERRA, Janaina de Aquino (org.). **Reflexões sobre a Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis: Vozes, 2007.

Elis Larisse Santos GONÇALVES

Doutoranda em Linguística Aplicada, Mestre em História e Letras e graduada em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). É especialista em Linguística textual e ensino pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É membro do grupo de pesquisa Práticas de Edição de Textos do Estado do Ceará - PRAETECE e desenvolve pesquisa no campo da Linguística, voltada

especificamente para estudos da Toponímia do Ceará. Atuou como coordenadora pedagógica da área de Linguagens na Secretaria Municipal de Educação de Banabuiú. Tem experiência com metodologia do trabalho científico, gestão pedagógica e ensino de Língua Portuguesa.

Lucineudo Machado IRINEU

Professor, pesquisador e extensionista do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE. Doutor em Linguística pela UFC, onde também desenvolveu estágio de pós-doutorado. Realizou intercâmbio (doutorado sanduíche) na Universidade de Buenos Aires, na Argentina. Atua em Linguística Aplicada, desenvolvendo e orientando projetos de pesquisa e de extensão em Análise do Discurso Crítica. Seus projetos dialogam com os seguintes temas: discursos de/sobre grupos minorizados e/ou em situação de vulnerabilidade social, representações sociais, identidades, ideologias, práticas de letramento, invisibilidade e silenciamento discursivos, desconstrução de relações assimétricas de poder, decolonialidade do saber e formação crítica de professores de línguas materna e estrangeira, em especial a língua espanhola.

REVISORES DE LINGUAGEM

José Wandsson do Nascimento Batista

Wandsson.nascimento@alu.ufc.br

Luiza Janaína Leandro dos Santos

luiza_nainaa@hotmail.com

Recebido em 07/julho/2023.

Aceito em 23/janeiro/2024.