

**SHAKESPEARE EM É TARDE PARA SABER,
DE JOSUÉ GUIMARÃES: UMA ANÁLISE DE
TEXTOS MULTIMODAIS NO ENSINO MÉDIO**

GABRIEL DA SILVA RIBAS
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
PASSO FUNDO, RIO GRANDE DO SUL, BRASIL
GABRIEL.DBR@HOTMAIL.COM

RITA DE CÁSSIA DIAS VERDI FUMAGALLI
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
PASSO FUNDO, RIO GRANDE DO SUL, BRASIL
RITACASSIAVERDI@YAHOO.COM.BR

ERNANI CESAR DE FREITAS
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
PASSO FUNDO, RIO GRANDE DO SUL, BRASIL
ECESAR@UPF.BR

[HTT P://DX.DOI.ORG/10.5902/2316882X25163](http://dx.doi.org/10.5902/2316882X25163)

SHAKESPEARE EM *É TARDE PARA SABER*, DE JOSUÉ GUIMARÃES: UMA ANÁLISE DE TEXTOS MULTIMODAIS NO ENSINO MÉDIO

Resumo: Nesta pesquisa-ação, buscamos responder o seguinte problema de pesquisa: por que os estudantes da educação básica apresentam dificuldades na leitura e na interpretação de textos multimodais? Para tanto, desenvolvemos práticas de letramento com o objetivo de ressaltar a importância de compreender e interpretar textos multimodais. Para tanto, selecionamos as obras *Romeu e Julieta* (1990) e *É tarde para saber* (2003). Palavras-chave: Multimodalidade; Letramento; Shakespeare; Josué Guimarães

SHAKESPEARE EN *É TARDE PARA SABER*, DE JOSUÉ GUIMARÃES: UN ANÁLISIS DE TEXTOS MULTIMODALES EN LA ENSEÑANZA ME- DIANA

Resumen: En esta investigación-acción, buscamos responder el siguiente problema de investigación: ¿por qué los estudiantes de la educación básica presentan dificultades en la lectura y en la interpretación de textos multimodales? Para tanto, desarrollamos prácticas de letramento con el fin de resaltar la importancia de comprender e interpretar textos multimodales. Para tanto, seleccionamos las obras *Romeu e Julieta* (1990) y *É tarde para saber* (2003).

Palabras clave: Multimodalidad; Letramento; Shakespeare; Josué Guimarães

SHAKESPEARE IN *É TARDE PARA SABER*, FROM JOSUÉ GUIMA- RÃES: AN ANALYSIS OF MULTIMODAL TEXTS ON HIGH SCHOOL

Abstract: In this research-action, we aim to solve the following research problem: why regular students present difficulties on reading and on interpreting multimodal texts? For this purpose, we developed literacy practices with the objective of emphasize the importance of understanding and interpreting multimodal texts. In order to do so, we selected the texts *Romeo and Juliet* (1990) and *É tarde para saber* (2003).

Keywords: Multimodality; Literacy; Shakespeare; Josué Guimarães.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma intervenção didática realizada com estudantes do segundo ano do Ensino Médio, em uma escola pública da cidade de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul. A partir de nosso contato com esta instituição de ensino, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), percebemos certa dificuldade por parte dos estudantes em compreender e interpretar textos multimodais e, por esse motivo, decidimos elaborar práticas de letramento que estimulassem tanto a leitura imagética quanto escritural.

A temática das práticas de letramento desenvolvidas neste estudo engloba questões referentes ao período da ditadura militar no Brasil, visto que este assunto suscita debates políticos – fundamentais quando pensamos na formação de cidadãos conscientes de seu papel social. Além disso, esse tema possibilita uma relação interdisciplinar entre Língua Portuguesa e História e, assim, enfatizamos a relevância dos acontecimentos passados para compreendermos plenamente o modo como a sociedade na qual vivemos estrutura-se. Para tanto, selecionamos os seguintes textos como *corpus* para as práticas de letramento que desenvolvemos para este trabalho: a obra *Romeo and Juliet*, de Ford Madox Brown; um trecho de *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare; o primeiro parágrafo do livro *É tarde para saber*, de Josué Guimarães; e a capa deste livro, ilustrada por Nelson Jungbluth. A escolha de tais textos se justifica na medida em que percebemos a influência da peça *Romeu e Julieta* no livro *É tarde para saber*. Essa abordagem possibilita aos estudantes a compreensão dos elementos para além da escrita e a observação das diferentes linguagens (cores, características dos personagens, vestimentas, traços físicos) presentes em um texto.

A realização deste estudo é motivada pelo seguinte problema de pesquisa: por que os estudantes apresentam dificuldades na leitura e na interpretação de textos multimodais? Sendo assim, o principal objetivo desta pesquisa é ressaltar a importância de compreender e interpretar textos multimodais. O procedimento técnico deste estudo configura-se como pesquisa-ação, visto que interferimos na realidade dos estudantes, na tentativa de solucionar o problema observado. Apresentamos como base teórica os estudos desenvolvidos por Bakhtin (2011), Dionísio (2011), Santaella (2004) e Rojo (2013), a fim de respaldar teoricamente as atividades

de leitura aplicadas aos estudantes.

Primeiramente, será feita uma delimitação teórica com o intuito de explicar alguns dos principais conceitos referentes à multimodalidade para que, dessa maneira, possamos ancorar nosso estudo. Num segundo momento, apresentar a base das práticas de letramento desenvolvidas e relatar a participação dos estudantes durante a aplicação desta.

2 OS GÊNEROS DO DISCURSO E A INSTABILIDADE QUE OS PERMEIA

Neste estudo, desenvolveremos práticas de letramento que enfatizam a relevância de análises de textos multimodais no âmbito escolar, visto que muitos professores de língua portuguesa ainda reproduzem propostas escolares que privilegiam formas escriturais em detrimento de outras formas de expressão que estão presentes em nosso cotidiano, como textos imagéticos. Ao pensarmos que uma determinada língua constitui apenas uma das múltiplas ramificações da linguagem humana, percebemos o quanto rica esta realmente é. No entanto, muitas vezes as palavras ganham um destaque infinitamente maior nas aulas de português, na medida em que o trabalho com textos escriturais é priorizado em sala de aula. Desse modo, em uma sociedade cada vez mais visual, extrair significados apenas das palavras não é suficiente para o sujeito que pretende transitar sem grandes dificuldades entre os diversos gêneros textuais, com o objetivo de entendê-los e interpretá-los.

De acordo com Bakhtin (2011, p. 262, grifo do autor), “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. São relativamente estáveis, pois não há como estabelecer normas que se mantenham imutáveis com o tempo, visto que os gêneros do discurso acompanham a atividade humana e, por isso, adequam-se às necessidades dos sujeitos. De modo sucinto, os gêneros reúnem tipos de enunciados que possuem alguns traços semelhantes, desde os mais padronizados, como documentos oficiais, até os de carácter mais subjetivo, como a poesia. Bakhtin (2011) destaca três elementos que considera fundamentais para que a construção de sentido seja plena e se concretize: o tema, o estilo e a construção composicional. O autor acredita que esses elementos “[...] estão indissolúvelmente ligados no todo

do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Bakhtin (2011) afirma que para um enunciado ser inteiramente compreendido é vital investigar sua motivação e, conseqüentemente, sua natureza. Partindo dessa premissa, devemos considerar o fato de que todo enunciado é individual e, também, abastecido por outros enunciados proferidos por sujeitos que nos antecederam, “porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 298). A partir dessa afirmação, estabeleceremos um paralelo entre a peça shakespeariana *Romeu e Julieta* e o livro *É tarde para saber*, uma vez que a história de Josué Guimarães apresenta alguns pontos em comum com a tragédia de Shakespeare, como o fato de os jovens protagonistas serem impedidos de viver a paixão que sentem um pelo outro devido a fatores externos. O discurso de Guimarães em *É tarde para saber* foi abastecido, mesmo que indiretamente, pelas histórias de William Shakespeare, assim como as histórias do dramaturgo inglês foram formadas a partir de outras histórias.

Na seção seguinte, dissertaremos, com base em Rojo (2013), sobre a importância de desenvolvermos as habilidades de leitura dos estudantes por meio dos diversos gêneros textuais que desafiam constantemente a nossa forma de ler. Posteriormente, utilizaremos os estudos de Dionísio (2011) para conceituarmos multimodalidade e, principalmente, entendermos quais são os fenômenos multimodais. Por último, classificaremos os diferentes tipos de leitores a partir dos conceitos delimitados por Santarella (2004) para que, dessa forma, possamos justificar nossas práticas de letramento.

2.1 ENTRE A IMAGEM E A ESCRITA: OS TRÊS TIPOS DE LEITORES

Com base em Kalantzis e Cope, Rojo (2013) afirma que o Estado é responsável por uma boa parte da socialização das crianças, visto que as escolas surgiram, principalmente, com o intuito de desenvolver um identidade nacional nos estudantes e, dessa forma, padronizar o ensino “[...] por meio da alfabetização e do ensino da escrita (práticas de letramento escolar) na língua padrão, na língua oficial; por meio do ensino da história das origens nacionais e da geografia das fronteiras” (ROJO, 2013, p.16).

A autora alega que esse é um dos motivos para entendermos porque a leitura e a produção de textos escritos, baseados nas formas cultas da língua padrão, são priorizadas no âmbito escolar em contrapartida às variações sociais e geográficas da língua. Isso torna-se um problema na medida em que tais variações são vistas como errôneas e, dessa maneira, suscitam o preconceito linguístico naqueles que não tiveram a oportunidade de estudar e refletir a respeito das motivações que geram tais diferenças linguísticas. Além disso, notamos que geralmente não há espaço para textos que exigem uma leitura mais cautelosa, em que o conhecimento enciclopédico dos estudantes seja acionado.

A partir das constatações acima, Rojo (2013) questiona a validade de práticas escolares que ignoram e ocultam as formas sociais orais em favor das formas escriturais. Nas palavras da autora, essa abordagem é apresentada a uma população escolar enraizada em modelos sociais orais de interação, como por exemplo, a larga preferência pelo jornalismo televisivo, ao invés de impresso; pela novela folhetinesca de TV, ao invés da leitura de romance. Tais práticas empobrecem o repertório dos estudantes, já que estes, na maioria das vezes, não estudam outros gêneros textuais. Tendo em vista que a escola é, frequentemente, o único acesso viável para algumas pessoas a determinados conhecimentos, trabalhar apenas um aspecto da linguagem acarreta em um empobrecimento cultural dos alunos, já que a sala de aula ideal deve ser abastecida com os mais diversos gêneros discursivos.

É necessário destacar que nossa sociedade está cada vez mais visual devido ao desenvolvimento de tecnologias que possibilitam uma relação cada vez mais integrada entre imagem e palavra. De acordo com Dionísio (2011, p. 139), esse é um dos motivos pelos quais “[...] os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo constantemente reelaborados”, pois não podemos padronizar a escrita nas diversas mídias – uma vez que há inúmeros arranjos para esta.

Freitas e Pereira (2015) destacam que o letramento está relacionado, basicamente, ao uso social da escrita e da leitura. Contudo, o termo *letramento* deve ser repensado quando as práticas sociais de leitura e escrita acontecem em diferentes contextos culturais e, portanto, utilizam uma variada gama de canais de comunicação. Dessa forma, os termos *letramentos múltiplos* ou *multiletramento* adequam-se melhor as práticas leitoras que serão descritas na próxima seção deste trabalho. Por meio de

diferentes gêneros textuais, como o texto literário e a obra de arte, buscamos desenvolver as habilidades dos estudantes enquanto leitores multifacetados e, portanto, multiletrados. Além disso, Freitas e Pereira (2015, p. 316) afirmam que

[...] o conceito de multiletramento visa considerar a multiplicidade semiótica presente no texto, intentando habilitar os cidadãos a negociar significados por intermédio de linguagens permeadas por variações, propondo um novo senso de vida cívica baseada por vezes na diferença e por vezes na similaridade.

Isso traz à tona a importância de pluralizarmos o termo letramento para que, dessa forma, possamos abranger os fenômenos multimodais. Dionísio (2011, p. 139) afirma que a multimodalidade está em todas as formas de representação da língua, já que sempre precisamos do auxílio de um instrumento para que possamos externar um determinado discurso:

Se as ações sociais são fenômenos multimodais, consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.

A autora ressalta que apenas um dos modos de representação não pode ganhar destaque enquanto os outros são, de certa forma, ignorados, visto que “todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos” (DIONÍSIO, 2011, p.138). Ou seja, um texto constituído a partir da combinação de signos tanto verbais quanto imagéticos, por exemplo, suscita uma leitura multimodal para que possamos compreender plenamente a relação entre esses elementos. Além disso, a autora afirma que para um sujeito ser considerado letrado atualmente é preciso que ele seja apto a extrair significados de mensagens que provêm de múltiplas fontes de linguagem e, também, capaz de desenvolver mensagens que incorporem diversas semioses.

Em meio as diversas facetas da linguagem e, principalmente, das estruturas híbridas com as quais temos contato, como a publicidade e o cinema, Santaella (2004) destaca a importância de expandirmos o conceito de leitura para além da prática de decifração letrada, uma vez que esta deve

acompanhar as mudanças que o contexto histórico gerou no ato de ler. A autora ressalta que a partir dos livros ilustrados e, posteriormente, com o surgimento dos jornais e das revistas a leitura incorporou as relações entre a palavra e imagem. Apesar disso não ser algo novo, muitos professores ainda privilegiam o trabalho com o texto escritural, assim como foi destacado por Rojo (2013). Além disso, sublinhamos a relevância do surgimento dos grandes centros urbanos e da publicidade para que o escrito una-se à imagem de tal maneira “[...] que praticamos o ato de ler de modo tão automático que nem chegamos a nos dar conta disso.” (SANTAELLA, 2004, p.17). Isso ocorre porque esta relação intrínseca entre o escritural e o imagético é posta diante dos nossos olhos por meio daquilo que, inevitavelmente, faz parte da nossa vida cotidiana: cartazes, placas de trânsito, embalagens de produtos, etc. Tendo em vista a inúmera variedade de leituras que hoje se fazem possível, nada mais natural que haja, conseqüentemente, diferentes tipos de leitores. Por esse motivo, a autora corrobora a existência do leitor da imagem, da pintura; do leitor do jornal e das revistas; do leitor de gráficos; etc. Assim, Santaella (2004) destaca três principais tipos de leitores: o leitor contemplativo, o leitor movente e o leitor imersivo.

O leitor contemplativo/meditativo é aquele que contempla objetos localizáveis e manuseáveis, como uma gravura e uma partitura. O principal sentido utilizado por ele é a visão e, por meio dela, pode exercer a leitura silenciosa. Como a própria nomenclatura já anuncia, trata-se daquele leitor que concentra seu pensamento em algo específico e, dessa forma, medita individualmente. É uma leitura muito particular, que necessita de um espaço retirado e privado, assim como uma biblioteca. Por estarem localizados no espaço e durarem no tempo, os signos que o leitor seleciona e coloca diante de si podem ser revisitados inúmeras vezes, de acordo com a necessidade e vontade do sujeito. Por serem

[...] objetos imóveis, é o leitor que os procura, escolhe-os e delibera sobre o tempo que o desejo lhe faz dispensar a eles. Embora a leitura da escrita de um livro seja sequencial, a solidez do objeto livro permite idas e vindas, retornos, re-significações. Um livro, um quadro exigem do leitor a lentidão de uma dedicação em que o tempo não conta. (SANTAELLA, 2004, p. 24).

De acordo com Santaella (2004), o leitor movente/fragmentado é diretamente influenciado pelo espaço urbano e pela correria das grandes metrópoles. Por estar num espaço como esse, onde tudo ocorre rapidamente e ao mesmo tempo, esse leitor não pode gravar tudo em sua mente e, dessa forma, fortalece sua memória com a fotografia, o cinema e, também, com a televisão e o vídeo. Assim, sentidos como a visão e a audição são acionados. Para a autora, este sujeito é superexposto à uma congestão de imagens, fatos e pessoas que refletem o imediatismo da modernidade e que, conseqüentemente, converge no superficialismo que caracteriza esse leitor. Este é o porquê de o considerarmos fragmentado. Além disso, o tempo caracteriza-se como um fator crucial para ele, pois não o utiliza para contemplar e, por isso, diferencia-se do leitor meditativo, que é, muitas vezes, mais imaginativo. Nesse ambiente, portanto, surge o segundo tipo de leitor, juntamente com o advento do jornal:

A impressão mecânica aliada ao telégrafo e à fotografia gerou essa linguagem híbrida, a do jornal, testemunha do cotidiano, fadada a durar o tempo exato daquilo que noticia. Aparece assim, com o jornal, o leitor fugaz, novidadeiro, de memória curta, mas ágil. Um leitor que precisa esquecer, pelo excesso de estímulos, e na falta de tempo para retê-los. Um leitor de fragmentos, leitor de tiras de jornal e fatias de realidade. (SANTAELLA, 2004, p. 29).

Por fim, Santaella (2004) disserta sobre o leitor imersivo, que se difere dos demais por estar em contato com a multimídia. Mais do que contemplar, esse leitor ajuda a construir o roteiro multilinear, composto por imagens, documentação, músicas, vídeos, numa rede que pode conectar qualquer ser humano no globo: a informática. Além disso, esse leitor não esbarra em signos físicos, assim como o leitor movente, pelo simples fato de que ele tem o poder de navegar numa tela e, desse modo, acessar o conteúdo que bem entender. Por meio dos hiperlinks, o leitor imersivo tem contato com “[...] infinitos textos num grande caleidoscópio tridimensional onde cada novo nó e nexos pode conter uma grande rede numa outra dimensão.” (SANTAELLA, 2004, p. 33). Dessa forma, a autora ressalta que a experiência de imergir no ciberespaço acarreta transformações sensoriais como a polissensorialidade e senso-motricidade.

Posteriormente, articularemos as categorias teóricas que foram citadas nesta seção com as práticas de letramento que desenvolvemos por

meio de uma pesquisa-ação. Na seção seguinte, justificaremos a escolha dos textos que utilizamos para compor este trabalho e, também, quais foram as atividades que propusemos aos estudantes.

3 AS SEMELHANÇAS ENTRE *ROMEU E JULIETA* E *É TARDE PARA SABER*

O referencial teórico, presente nas duas seções anteriores, foi levantado por meio de uma pesquisa bibliográfica e será de suma importância para que as práticas de letramento, descritas nesta seção, sejam ancoradas em estudos que nos ajudarão a resolver o nosso problema de pesquisa: por que os estudantes apresentam dificuldades na leitura e na interpretação de textos multimodais? Para tanto, a escolha dos textos que nortearam nossas práticas de letramento se justifica, principalmente, a partir da importância de não trabalharmos apenas com gêneros escriturais.

Com base nos estudos de Santaella (2004), a respeito dos diferentes tipos de leitores, selecionamos a obra *Romeu and Juliet*, de Ford Madox Brown, uma vez que os estudantes, enquanto leitores imersivos, não costumam utilizar apenas um dos sentidos para ler. Além disso, nos embasamos em Dionísio (2011) no momento de analisarmos o quanto a capa de *É tarde para saber*, desenvolvida por Nelson Jungbluth, condiz com o texto de Josué Guimarães.

Os estudos de Bakhtin (2011) foram úteis para que pudéssemos compreender que, mesmo indiretamente, um determinado discurso constitui-se a partir de muitos outros que o antecederam e, por isso, pudemos fazer um paralelo entre a obra *É tarde para saber* com a tragédia *Romeu e Julieta*. A seguir, detalharemos o porquê de termos escolhido a Escola Estadual de Ensino Médio Protásio Alves para aplicar as práticas leitoras e, também, como as organizamos.

Enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), um dos autores pode conhecer a realidade de algumas instituições educacionais na cidade de Passo Fundo, inclusive a Escola Estadual de Ensino Médio Protásio Alves. Escolhemos esta escola, principalmente, por conhecermos previamente uma das professoras titulares de Língua Portuguesa do ensino médio. Após algumas observações, optamos por uma turma do segundo ano do ensino médio, visto que os estudantes mostraram-se participativos e interessados durante as aulas a que

assistimos. As impressões que tivemos durante o período de observação confirmaram-se no decorrer das práticas de letramento que ministramos: a turma, composta por adolescentes entre dezesseis e dezessete anos, recebeu muito bem os textos que compõem o *corpus* dessa pesquisa.

Iniciamos a primeira prática de letramento apresentando-nos aos estudantes e pedindo que cada um falasse seu nome, idade, gostos musicais e literários etc. Poucos disseram que costumam ler. Dentre os livros citados estão os mais conhecidos do John Green, como “*A culpa é das estrelas*” e “*Quem é você, Alasca?*”. Depois dessa breve socialização, foi entregue aos estudantes uma cópia da imagem que consta na Figura 1:



Figura 1 - Romeo and Juliet, de Ford Madox Brown
Fonte: Brown (1870)

Segundo Rojo (2013), a escola precisa ensinar aos alunos novas formas de competências em tempos como os que vivemos, em que a globalização acarreta, muitas vezes, uma fragmentação do sujeito moderno, que passa a sentir, mais de perto, as mudanças nas classificações sociais, étnicas e sexuais. Por esse motivo, os educadores precisam diversificar suas práticas e “isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo [...]” (ROJO, 2013, p. 17). Sendo assim, escolhemos a imagem

acima com o propósito de promover a leitura de uma obra de arte, já que vimos apenas o trabalho com gêneros escriturais nas observações que realizamos na turma em que aplicamos a prática aqui relatada. Além disso, o trabalho com o quadro *Romeu and Juliet*, pintado por Ford Madox Brown, possibilitou um momento de contemplação para os estudantes que, por vezes, não são instigados a compreender textos não verbais.

Antes de dizer o título da Figura 1 aos estudantes, suscitamos algumas questões orais sobre o quadro para que, assim, pudéssemos fazer uma leitura imagética da pintura: “Qual é a cor predominante na imagem?”, “Essa cor está relacionada a algum sentimento?”, “Por que o jovem utilizou uma escada para chegar até o lugar onde está sua amada?”, “Será que eles estavam proibidos de se encontrarem?” e “A partir do cenário e das vestimentas, qual é a situação financeira de ambos?”. Os alunos apontaram a predominância da cor vermelha na obra e associaram-na ao amor e à paixão. Além disso, nós destacamos o fato de o homem ainda não estar por completo na sacada e, mesmo assim, já beijar a nuca da mulher que lhe espera. O modo afoito como eles se encontram nos fez chegar à conclusão de que eles estavam apaixonados um pelo outro, visto que os estudantes escolheram a “paixão” quando lhes perguntamos “Qual é o sentimento mais intenso: amor ou paixão?”.

Contudo, nenhum aluno havia associado a obra de Ford Madox Brown com a peça teatral de William Shakespeare e, por isso, lhes fizemos a seguinte questão: “Quando pensamos numa famosa tragédia em que dois jovens estão apaixonados um pelo outro, quais são os principais personagens que nos vem à cabeça?”. Então, *Romeu e Julieta* veio à tona e, a partir disso, criamos um esquema no quadro com as informações que os estudantes conheciam a respeito dessa história. Diferente daquilo que havíamos pensado, eles sabiam muito pouco dessa tragédia – muitos não souberam nos dizer até mesmo quem é o autor da obra. Dessa maneira, lhes falamos brevemente sobre o enredo de *Romeu e Julieta*: o conflito entre as famílias Montecchio x Capuleto, o fato de a história se passar predominantemente em Verona e, principalmente, o amor proibido vivido pelos dois jovens que dão nome à peça.

Com o intuito de despertar ainda mais a curiosidade dos estudantes a respeito dessa tragédia, enfatizamos o fato de Romeu estar apaixonado por Rosalinda no início da peça. Então, lemos em voz alta o seguinte trecho de *Romeu e Julieta* visto que este excerto dialoga com a obra de Ford

Madox Brown:

Ama: Tendes permissão para confessar-vos hoje?

Julieta: Tenho.

Ama: Então, correi logo para a cela de frei Lourenço. Lá vos aguarda um marido para fazer-vos sua esposa. Agora, o licencioso sangue vos está subindo ao rosto! À menor novidade, ficará escarlata. Correi para a igreja! Devo ir por outro caminho, para arranjar um escada, pela qual vosso amor deve subir a um ninho de pássaro, quando estiver escuro. Eu sou o animal de carga e sofro para vosso prazer; porém, dentro em pouco, sereis vós que carregareis o peso, logo que a noite chegar. Ide, eu vou jantar. Correi para a cela!

Julieta: Corramos à suprema felicidade! Honrada ama, adeus. (SHAKESPEARE, 1990, p. 89 – grifo nosso).

Em um segundo momento, procedemos a leitura imagética da capa do livro *É tarde para saber*, de Josué Guimarães, conforme Figura 2:

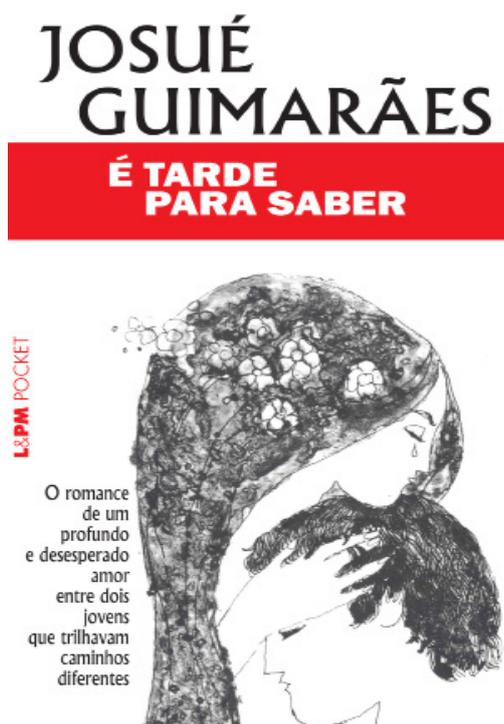


Figura 2 - Capa e ilustrações de Nelson Jungbluth
Fonte: L&PM (2003)

A partir de um exemplar físico de *É tarde para saber*, publicado em 2003 na *Coleção L&PM POCKET*, fizemos uma análise dos elementos que compõem a capa, como a ilustração e os textos escriturais. A frase “O romance de um profundo e desesperado amor entre dois jovens que trilhavam caminhos diferentes” ganhou destaque pelo fato de poder ser

associada, também, à história de Romeu e Julieta e, dessa forma, estabelecemos um paralelo entre a obra de Ford Madox Brown e a capa de *É tarde para saber*, ilustrada por Nelson Jungbluth. Bakhtin (2011) nega a existência de um falante que se relacione com objetos que nunca foram nomeados antes, pois defende a ideia de que “[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 272). Assim, todo texto é polifônico já que várias vozes estão envolvidas nele, como o locutor e o destinatário. Por esse motivo pudemos relacionar a obra de Ford Madox Brown com a capa de *É tarde para saber* e, posteriormente, a tragédia de Shakespeare com o primeiro parágrafo do livro escrito por Josué Guimarães, afinal esse autor narra a história de dois jovens que não podem ficar juntos, assim como em Romeu e Julieta.

Para que os estudantes compreendessem a capa do livro *É tarde para saber*, foram feitas algumas questões orais, como “Qual sentimento está sendo expresso pela jovem na capa do livro”, “A lágrima em seu rosto reforça esse sentimento?”, “As diversas flores no cabelo da moça nos remetem a um estilo romântico?” e “O que podemos esperar dessa história a partir desses elementos presentes na capa do livro?”. A partir desses questionamentos, os estudantes presumiram que o romance escrito por Josué Guimarães narra a história de amor entre os jovens da capa que, por algum motivo, não puderam ficar juntos. Segundo eles, a lágrima no rosto da moça representa a tristeza que ela está sentindo ao despedir-se de seu amado, uma vez que “eles trilhavam caminhos diferentes”.

De acordo com Santaella (2004), “a leitura do livro é, por fim, essencialmente contemplação e ruminação, leitura que pode voltar as páginas, repetidas vezes, que pode ser suspensa imaginativamente para a meditação de um leitor solitário e concentrado” (2004, p. 24). Por esse motivo, distribuímos aos estudantes uma cópia do primeiro parágrafo do livro *É tarde para saber*, publicado originalmente no ano de 1977, e então solicitamos uma leitura silenciosa para que, assim, eles imaginassem calmamente o ambiente que Josué Guimarães descreve neste trecho:

Se dentro de três dias Cássio não telefonasse, ela cerraria as persianas, puxaria as **cortinas de renda**, esconderia dos seus olhos o mar verde-claro, o azul do céu, a claridade do sol, o voo das gaivotas e transformaria o **quarto de brancas paredes** numa

negra prisão de lágrimas e de desespero. Como estava, sem tirar sequer as sandálias, deitou-se na **cama de colcha rosa**, sentiu uma enorme vontade de chorar, mas estava lúcida demais para arrancar uma lágrima. Ficou ouvindo o tique-taque do relógio sobre a **mesinha de cabeceira** e quando viu que os ponteiros estavam a formar uma linha quase reta para assinalar seis horas, ficou atenta à bailarina que saíria de sua guarita e ao som da **caixinha de música** rodopiaria sobre si mesma, leve como uma pluma. Por fim, o repetido sortilégio aconteceu, a musiquinha se fez ouvir meio abafada pelo ruídos do carros na Avenida Atlântica, as buzinas do fim da tarde e o murmúrio de vozes da gente que passeava pelas calçadas, o riso das crianças nas brincadeiras de sempre (GUIMARÃES, 2003, p. 13, grifo nosso).

O trecho acima nos apresenta a personagem Mariana, protagonista de *É tarde para saber*. Por meio da descrição de seu quarto, pudemos retomar a ideia de que ela é muito feminina e, até mesmo, delicada – assunto discutido durante as questões orais. O objetivo desses apontamentos é perceber, junto com os estudantes, a relação intrínseca entre o texto escritural e imagético, pois “[...] à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual” (DIONÍSIO, 2011, p.139). A descrição do cenário inicial, composto por cortinas de renda e uma colcha rosa, dialoga e, principalmente, sustenta a ideia de que o estilo de Mariana é, de certa forma, romântico.

Para que os estudantes dissertassem sobre aquilo que discutimos anteriormente e, também, para que eles pudessem analisar outros aspectos autonomamente, entregamos em uma folha xerografada as seguintes questões:

1) Mariana vive em uma cidade pequena? Localize dois trechos que explicitem o lugar onde a personagem Mariana vive para justificar sua resposta.

2) Com base na sua primeira resposta, é possível identificar qual é a posição social dela? Justifique.

3) Qual é a relevância das características que são empregadas no uso dos substantivos nesse pequeno trecho de *É tarde para saber*? A descrição do quarto de Mariana, com suas paredes *brancas* e colcha *rosa*, diz algo sobre a personalidade dessa personagem? Disserte sobre isso a partir de outros elementos que compõem a cena, como a caixinha de música e a bailarina.

4) O diminutivo “inho” é utilizado, muitas vezes, para atenuar a significância das palavras em geral, além de indicar uma diminuição no tamanho dos seres. Baseando-se nisso, explique por que *caixinha* e *musiquinha* foram utilizados por Josué Guimarães ao invés de *caixa* e *música*”.

Apesar de já termos respondido de forma indireta a maior parte dessas questões oralmente, alguns estudantes apresentaram uma certa dificuldade para transcrever as respostas em seus cadernos. Por esse motivo, respondemos, com o auxílio dos estudantes, todas as perguntas no quadro para que, dessa forma, pudéssemos corrigi-las. É importante destacar que a participação da turma foi essencial no momento de redigir as respostas no quadro, já que o objetivo dessa atividade foi exatamente discutir o ponto de vista dos estudantes e não simplesmente lhes ditar aquilo que consideramos correto. Além disso, entendemos que o principal objetivo dos multiletramento é “[...] formar cidadãos multicapacitados e autônomos, flexíveis para constantes mudanças” (FREITAS; PEREIRA, 2015, p. 308) e, por isso, tanto o professor quanto os alunos devem ser protagonistas na sala de aula. Desse modo, algumas das possíveis respostas para as questões anteriores são as seguintes:

1) Mariana vive numa grande metrópole, em uma casa/apartamento de frente para o mar, como os seguintes trechos explicitam: “ela cerraria as persianas, puxaria as cortinas de renda, esconderia dos seus olhos o mar verde-claro” e “a musiquinha se fez ouvir meio abafada pelo ruídos do carros na Avenida Atlântica, as buzinas do fim da tarde e o murmúrio de vozes da gente que passeava pelas calçadas”.

2) Mariana é, provavelmente, uma moça de classe média alta, já que as regiões perto do mar não costumam ser baratas numa cidade grande”.

3) As características que descrevem os substantivos, como as paredes e a colcha, foram empregadas pelo autor para que possamos conhecer sutilmente os gostos de Mariana e, conseqüentemente, sua personalidade. A cor rosa é, geralmente, associada ao feminino e ao delicado, assim como a caixinha de música e a bailarina. Esses elementos nos fazem pensar, inicialmente, que Mariana é uma garota

doce e muito “feminina”.

4) Os substantivos *caixa* e *música* foram colocados no diminutivo para enfatizar a delicadeza do quarto de Mariana. *Caixinha* nos remete a um objeto muito pequeno e, até mesmo, frágil. Já *musiquinha* nos faz lembrar de um som sutil e ameno”.

Bakhtin (2011) destaca a importância de pesquisar qual foi a motivação do enunciado que pretendemos compreender e, por isso, ao final dessa prática de letramento, que durou cerca de quatro períodos de 45min cada, suscitamos uma contextualização histórica do livro trabalhado, uma vez que conhecer o período da ditadura militar no Brasil é fundamental para entendermos o porquê do amor de Mariana e Cássio ser “impossível”. Devido a limitação deste trabalho, não poderemos discorrer mais detalhadamente sobre o modo como essa contextualização histórica foi feita. Contudo, utilizamos o poema *Jogos florais*, de Cacaso, para discutir junto aos estudantes sobre a repressão política e cultural que assolou o país a partir de 1964. A seguir, retomaremos o nosso problema de pesquisa para que, dessa forma, possamos dissertar sobre o principal objetivo deste trabalho: ressaltar a importância de compreender e interpretar textos multimodais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, nos propusemos a estabelecer um paralelo entre duas histórias (*Romeu e Julieta* e *É tarde para saber*) por meio de textos escritos (excertos da peça de William Shakespeare e do livro de Josué Guimarães) e textos imagéticos (como a pintura de Ford Madox Brown e a ilustração de Nelson Jungbluth). A partir disso, pudemos desenvolver uma prática leitora que se mostrou enriquecedora tanto para nós, professores e acadêmicos, quanto para os estudantes da educação básica. Além disso, os textos analisados suscitaram debates entre os estudantes em sala de aula e, dessa maneira, eles puderam expressar suas opiniões, visto que a escola tem o dever de desenvolver, também, a criticidade da comunidade escolar como um todo.

Com base nos estudos de Bakhtin (2011), a respeito das noções de gêneros discursivos, de Rojo (2013) e Dionísio (2011), sobre os multiletramentos e, também, de Santaella (2004), a respeito dos diferentes tipos de leitores, buscamos responder ao seguinte problema de pesquisa: por que

os estudantes apresentam dificuldades na leitura e na interpretação de textos multimodais? Pelos resultados positivos que obtivemos durante a aplicação dessa prática com os estudantes em sala de aula, constatamos que, apesar deles não lerem textos multimodais na escola, são capazes de agregar significados a elementos não escriturais. Entretanto, é preciso ressaltar que eles foram instigados, por meio de diversos questionamentos, no momento em que analisamos tanto a obra *Romeu and Juliet* quanto a capa de *É tarde para saber*. Isso nos faz refletir sobre o real papel do professor em sala de aula: mediador de conhecimentos.

Destacamos, também, a dificuldade de alguns estudantes no momento em que precisaram responder de forma escrita as questões sobre o primeiro parágrafo de *É tarde para saber*. Essas “dificuldades” tornam-se preocupantes quando pensamos que esses estudantes já estão, praticamente, finalizando o ensino médio. Um dos motivos que contribui para isso é, sem dúvidas, a ineficiência do ensino de língua portuguesa na educação básica – comprovada nos momentos em que ouvimos alguns alunos dizerem que “não sabiam escrever”. Não pudemos alterar esse histórico negativo durante a realização desta prática leitora, já que ministramos aulas durante um curto período. Entretanto, esse tempo foi suficiente para a formação de um vínculo afetivo entre nós, acadêmicos, e os estudantes. Uma relação que se renovou a cada aula e que nos fez repensar o papel social da escola, pois esta instituição não pode ser vista como “transmissora de conhecimento” – ainda mais numa sociedade como a nossa, onde novos meios de acesso a informação surgem de tempos em tempos. Dentre outros, esses são alguns dos motivos que nos estimulam enquanto mediadores de conhecimento.

Desse modo, destacamos que a leitura adequada em sala de aula de textos multimodais, como uma capa de livro, faz com que os estudantes percebam que não só o texto escrito tem relevância em nossa sociedade e, assim, eles têm a possibilidade de refletir sobre as diversas semioses que permeiam nossa vida. Constatamos, pois, que os textos multimodais, apesar de estarem presentes nas diferentes práticas sociais, ainda não recebem a devida atenção no contexto escolar. Por esse motivo, na atividade docente é preciso repensar o significado de ensinar e ler, interpretar e produzir textos na contemporaneidade, uma vez que a multimodalidade faz parte do cotidiano dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Gêneros do Discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARKOVSKI, A. M.; GAY-DECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.

FREITAS, E. C.; PEREIRA, M. F. **Hipergêneros e multiletramento no ensino de língua materna**: uma experiência no uso das TICs em sala de aula. In: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo: Editora UPF, 2015. p. 294-319.

GUIMARÃES, Josué. **É tarde para saber**. Porto Alegre: L&PM, 2003.

ROJO, Roxane. **Escol@ conect@d@**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

BROWN, Ford Madox. **Romeo and Juliet**. 1870, óleo s/ tela, (Detalhe). Delaware Art Museum Wilmington, USA. Disponível em: <<http://www.delart.org/store/romeo-and-juliet-giclee-print/>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SHAKESPEARE, William. **Romeu e Julieta**. Trad. F. Carlos de Almeida Cunha Medeiros e Oscar Mendes. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

Gabriel da Silva Ribas

Acadêmico do Curso de Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas na Universidade de Passo Fundo; bolsista PIBIC/UPF do projeto de pesquisa Gêneros textuais e multimodalidade: práticas discursivas e letramento.

E-mail: gabriel.dbr@hotmail.com

Rita de Cássia Dias Verdi Fumagalli

Doutoranda em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF); integrante do projeto de pesquisa Gêneros textuais e multimodalidade: práticas discursivas e letramento.

E-mail: ritacassiaverdi@yahoo.com.br

Ernani Cesar de Freitas

Doutor em Letras pela PUCRS, com pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC SP/LAEL); Coordenador do projeto de pesquisa Gêneros textuais e multimodalidade: práticas discursivas e letramento.

E-mail: ecesar@upf.br

RECEBIDO EM: 10/12/2016

ACEITO EM: 10/02/2016