

Multimodalidade em livros didáticos de Língua Portuguesa e o ensino de leitura

Rosivaldo Gomesⁱ

RESUMO

O artigo discute a presença da multimodalidade em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio a partir de um levantamento quantitativo e da análise qualitativo-interpretativa, de caráter documental, de textos multimodais presente em uma coleção de livros aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático/2015 e o tratamento dispensado ao trabalho com a leitura desses textos pela coleção. O estudo fundamenta-se em discussões sobre multimodalidade e textos multimodais. Os resultados mostram que, apesar da incidência de textos multimodais nos livros didáticos do Ensino Médio analisados, ainda são poucas as atividades de leitura que exploram a construção de significados a partir do processo de integração e combinação de semioses/linguagens de recursos semióticos que compõem esses textos.

Palavras-chave: Multimodalidade; Textos multimodais; Livros didáticos de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The article discusses the presence of multimodality in high school Portuguese language textbooks from a quantitative survey and a qualitative-interpretative analysis of multimodal texts present in a collection of books approved by the National Program of Didactic Book/2015 and the treatment given to the work with the reading of these texts by the collection. The study is based on discussions about multimodality and multimodal texts. The results show that, despite the incidence of multimodal texts in the analyzed high school textbooks, there are still few reading activities that explore the construction of meanings from the process of integration and combination of semiotic semiosis/languages that compose these texts.

Keywords: Multimodality; Multimodal texts; Portuguese language textbooks.

ⁱ Doutor em Linguística Aplicada (IEL/UNICAMP). Professor Adjunto do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá e docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (PPGL/UFPR).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8770-6177> | rosivaldounifap12@gmail.com

INTRODUÇÃO¹

Os livros didáticos configuram-se como um objeto complexo e multifacetado (BUNZEN, 2005). Objeto este que, desde a sua produção até o seu consumo em sala de aula, agrega variadas autorias e apresenta, em sua organização composicional, diferentes saberes, textos/enunciados, os quais são procedentes de diversas esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2003) como, por exemplo, da esfera acadêmica, das práticas do letramento escolar, jornalística etc. Por meio dessas procedências de autoria e saberes diversos, esses materiais didáticos são deslocados para o ambiente da sala de aula e (res)significados a partir de um conjunto de modos de agir (BRONCKART, 2008) que são mobilizados pelo professor e pelos alunos ao usarem os livros didáticos que são selecionados.

Nessa perspectiva, este artigo, que se inscreve no campo da Linguística Aplicada (LA), tem como foco de discussão a presença de textos multimodais e o tratamento da multimodalidade em uma coleção de livros didáticos do Ensino Médio aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didáticos (PNLD/2015). O estudo desse objeto pode oferecer, ao campo de investigação da LA e aos estudos sobre materiais didáticos, discussões importantes a respeito de alguns indícios (ainda pouco pesquisados) sobre o modo como autores de obras didáticas (especialmente de língua portuguesa do Ensino Médio) compreendem e apresentam a multimodalidade no que diz respeito à composição de coletâneas de textos para o ensino de práticas e capacidades de leitura a partir desses materiais.

Além disso, a presente pesquisa configura-se como relevante no sentido de poder ajudar professores a compreenderem como as atividades de leitura de textos multimodais são apresentadas em coleções de livros didáticos que são submetidas para avaliação e compra pelo Ministério da Educação (MEC). Desse modo, considerando as contribuições mencionadas, o objetivo deste artigo é analisar a presença de gêneros de textos multimodais e o trabalho com capacidades² de leitura voltadas para o ensino e aprendizagem desses textos em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa aprovada pelo PNLD/2015 - *Português Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

Para o desenvolvimento do objetivo pretendido, o artigo foi organizado em três seções, além desta introdução e das considerações finais: i) trata-se a respeito da configuração dos textos multimodais e os modos de significação desses textos no momento contemporâneo; ii) apresenta-se uma breve discussão sobre a leitura em uma perspectiva multissemiótica, e iii) apresenta-se e se discute a análise dos dados a partir de um levantamento quantitativo e de uma discussão qualitativa-interpretativista referente aos textos multimodais presentes na coleção e sobre algumas atividades que apresentam capacidades de leitura para o ensino de textos multimodais.

1. MULTIMODALIDADE E OS NOVOS MODOS DE SIGNIFICAÇÃO DOS TEXTOS CONTEMPORÂNEOS

Em uma sociedade como a nossa, marcada cada vez mais pela multiplicidade de linguagens, tornou-se comum falar em multimodalidade e em textos multimodais. Esses termos tornaram-se, nos últimos 20 anos, temas de grande relevância e interesse de pesquisas no campo de estudos da linguagem, especialmente na área de LA. Além disso, devido à amplitude de olhares teórico-epistemológicos sobre esses temas, pode-se dizer que coexistem abordagens que encapsulam correntes analíticas (voltadas para o ensino ou não) que ajudam na compreensão da multiplicidade de linguagens presentes nos textos/enunciados contemporâneos.

Também é sabido que, atualmente, convivemos com práticas de letramentos que envolvem diversas linguagens, isto é, letramentos multissemióticos, letramentos multi-hipermidiáticos, letramentos multimodais (ROJO, 2009; 2013; SIGNORINI, 2012; JEWITT; KRESS, 2003; COPE; KALANTTZIS, 2000), que se caracterizam a partir de um conjunto de práticas socioculturais que envolvem o uso de múltiplos recursos semióticos (verbais, sonoros, visuais, gestuais). Essas práticas de novos (multi)letramentos (ROJO; MOURA, 2019) marcam os usos sociais da língua e das linguagens com os quais alunos/as têm contato e, por isso, esses textos e as múltiplas linguagens que os constituem devem ser incorporados às práticas do letramento escolar.

Dessa maneira, para Gomes,

[...] as discussões sobre textos de gêneros multissemióticos/multimodais já ocupam lugar de destaque em vários temas de pesquisa no campo de linguagem

no contexto brasileiro, principalmente na área da Linguística Aplicada, contando ainda com trabalhos de autores sobre multimodalidade ou multissemiose, contudo ainda são poucos os trabalhos que visam discutir e apresentar propostas metodológicas sobre como trabalhar a leitura de textos de gêneros multissemióticos nas práticas do letramento escolar. (GOMES, 2017, p. 56)

Apesar de a existência de múltiplas linguagens sempre ter marcado o processo de comunicação e interação humanas, conforme defendem Jewitt e Kress (2003), o tratamento da multimodalidade como objeto de ensino, no contexto das práticas do letramento escolar, ainda é recente. Assim, o posicionamento de assumir outros sistemas semióticos, recursos semióticos ou linguagens/semioses como objetos de estudo, tanto para a leitura quanto para a produção textual (em sentido amplo), é algo ainda muito novo, considerando-se as transformações socioculturais e tecnológicas pelas quais a sociedade pós-moderna está passando.

No contexto brasileiro, conforme pontua Ribeiro (2020, p. 24), é a partir da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018) que questões sobre a constituição multimodal dos textos ganha certo relevo, “embora os estudos de semiótica social e de multiletramentos já venham sendo produzidos no Brasil há vários anos”. A respeito desse ponto levantado pela autora, é válido destacar que a BNCC, ao assumir como objeto de conhecimento aspectos multimodais envolvidos tanto na leitura quanto na produção textual, abre espaço para uma educação linguística que considera, conforme defende Rojo:

a) os multiletramentos ou letramentos múltiplos, de maneira ética e democrática; b) os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses a escrita e c) os letramentos críticos e protagonistas requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos. (ROJO, 2009, p. 107)

Tais princípios, apresentados por Rojo (2009), podem possibilitar que a escola tome para si a tarefa de ampliar e considerar outros e novos usos da língua(gem) e os diferentes gêneros discursivos – impressos, multimodais, digitais – possibilitando assim aos alunos a participação social e o reconhecimento de diversas práticas de letramentos que também estão fora da escola. Dessa maneira, defende-se, neste artigo, que os textos multimodais não podem ser compreendidos apenas pela forma tipológica, pois, como propõe Lemke (2010[1998]), a construção de significados/sentidos, principalmente

em/nos textos multimodais, é realizada de forma multiplicativa e não apenas somativa, conforme defende o autor, ao salientar que

[e]stou começando a acreditar que construímos significados fundamentalmente de duas formas complementares: (1) classificando as coisas em categorias mutuamente exclusivas e (2) distinguindo variações de graus (ao invés de variação de tipo) ao longo de vários contínuos de diferença. A língua opera principalmente no primeiro, que chamo de tipológico. A percepção visual e a gesticulação espacial (desenhar, dançar) operam mais no segundo, a forma topológica. Como já argumentei, a construção real do significado geralmente envolve combinações de diferentes modalidades semióticas e também combinações bastante gerais destes dois modos. A semântica das palavras na língua é principalmente categorial ou tipológica em seus princípios, mas as distinções visuais significantes na escrita manuscrita (por exemplo, letras mais escuras ou um pouco mais grossas) ou na caligrafia, ou os efeitos acústicos da fala, um pouco mais alto ou forte, fazem sentido em um espectro contínuo de possibilidades, ‘topologicamente’ (...) os significados em outras mídias não são fixos e aditivos (o significado da palavra mais o significado da imagem), mas sim, multiplicativos (o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual) fazendo do todo algo muito maior do que a simples soma das partes (LEMKE, 2010[1998], p. 454-456).

Além disso, em conformidade com Lemke, considera-se que

[...] embora o caráter multissemiótico dos novos textos/enunciados, marcados pelo hibridismo e/ou intercalação de linguagens/semioses e mídias, seja um fator a ser considerado nos efeitos de sentidos nos textos de gêneros multissemióticos, não se pode deixar de considerar também que esses gêneros são realizados/construídos em práticas sociais de linguagem, e envolvem determinadas práticas de letramentos, e, portanto, são gêneros situados sociocultural e historicamente e pertencentes a determinadas esferas/campos ideológicos de comunicação (GOMES, 2017, p. 66).

Os textos multimodais, portanto, são compostos por muitas linguagens, modos/semioses, recursos semióticos (imagens, cores, formatos, tamanhos das letras, destaques, *layout*, áudio etc.), ou seja, apresentam modulações semióticas (RIBEIRO, 2016) que configuram, de forma conjunta/hibridizada, possíveis e diferentes interpretações das mensagens e sentidos. Essa convergência multimodal, que agrega palavra, imagem, vídeos, sons, exige capacidades de leitura e de compreensão textual que vão além do reconhecimento da linguagem verbal escrita. É necessário, assim, que capacidades de leitura multissemiótica sejam ensinadas e trabalhadas com esses textos nas práticas do letramento escolar.

2. LINGUAGENS HÍBRIDAS: CAMINHOS PARA UMA PERSPECTIVA DE CAPACIDADES DE LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS

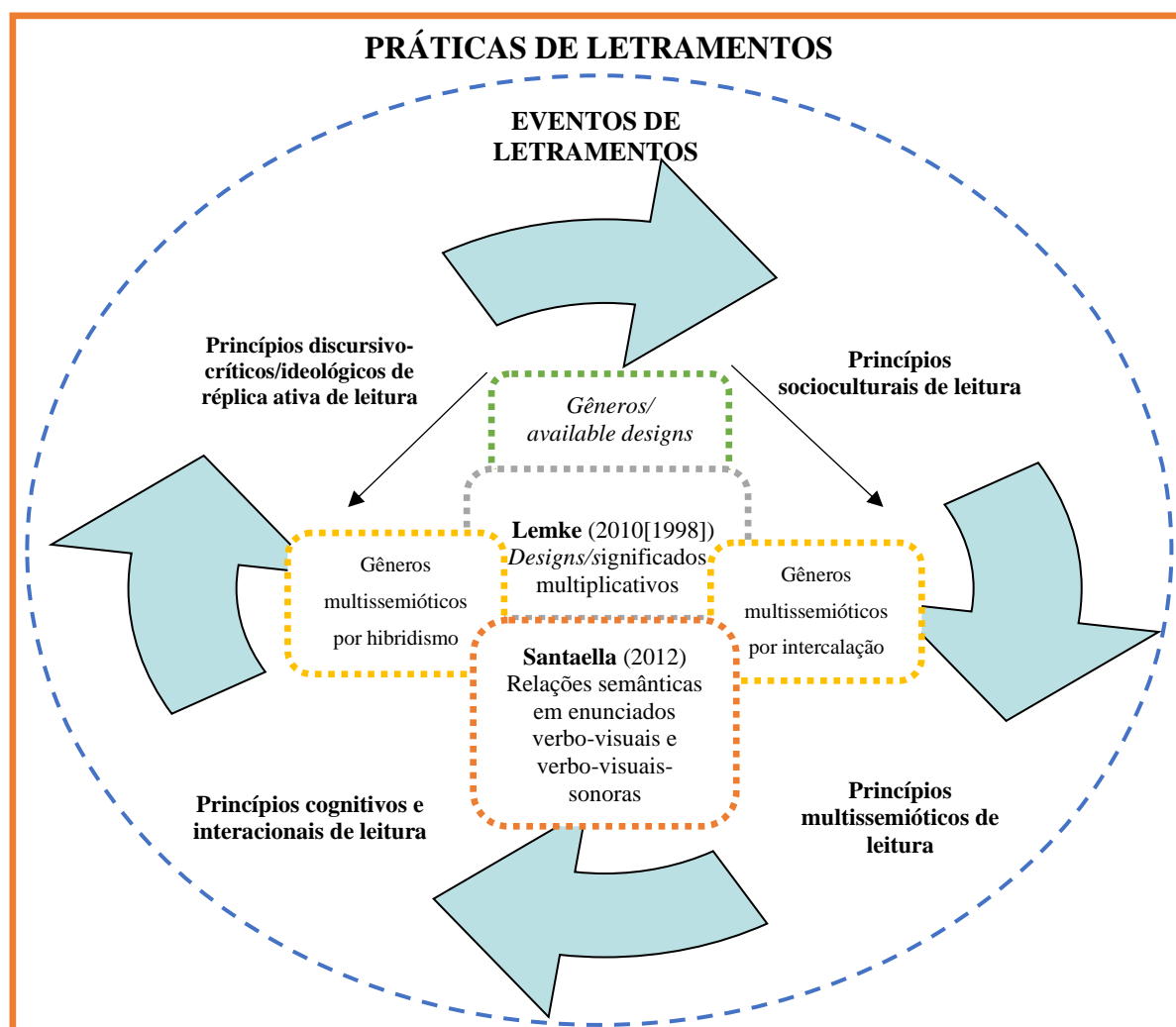
Para Brait (2013), as dimensões verbo-visuais de um enunciado, ou seja, dimensões em que tanto as linguagens verbais quanto as visuais desempenham papel constitutivo na produção de efeitos de sentido, não podem ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido dos textos/enunciados. Tal perspectiva apresentada pela autora é relevante para a compreensão da discussão apresentada neste artigo e, nesse sentido, se faz necessário serem pensadas capacidades de leitura que considerem, além da linguagem/semiose verbal escrita, as múltiplas linguagens que marcam a multimodalidade dos textos contemporâneos, conforme discutido na seção anterior.

Nesse sentido, ampliando a discussão do estudo da imagem para o estudo sobre linguagens híbridas, a partir do estabelecimento de relações intersemióticas, Lúcia Santaella, em uma obra de 2012, ao tratar a respeito da integração de linguagens/semiotes em textos, propõe que as relações entre texto e imagem podem ser observadas por meio de variados pontos de vista, mas ressalta três tipos de relações específicas: as relações sintáticas, as relações semânticas e as relações pragmáticas. Em função da análise proposta neste artigo e do espaço, focalizam-se apenas as discussões sobre as relações semânticas apresentadas pela autora, mais especificamente as classificadas como *dominância*.

Conforme Santaella (2012), nas relações semânticas presentes em textos em que há a articulação de linguagens/semiotes na composição de uma mensagem a *dominância*, a depender do tipo de enunciado (gênero), ora é marcada com maior grau informativo pela linguagem/semiose visual, ora pela linguagem/semiose verbal, isto é, no querer-dizer enunciativo-discursivo e ideológico de um gênero como, por exemplo, um infográfico pode haver a sobrevalorização de uma das duas linguagens/semiotes.

A partir dessas proposições classificatórias, mas não necessariamente estanques, feitas por Santaella (2012) e outros autores, propõe-se um protótipo de matriz de leitura que considera, em seus descritores, algumas capacidades de leitura multimodal ou multissemiótica:

Quadro1: Princípios norteadores para elaboração do protótipo de matriz de leitura para textos de gêneros multissemióticos



Fonte: Gomes (2017)

A partir desses princípios, foram propostas as seguintes capacidades de leitura para textos multimodais/multissemióticos:

Quadro 2: Capacidades e descritores de leitura de textos multimodaisⁱⁱ

GRUPO DE CAPACIDADES	CÓDIGO DESCRITOR	DETALHAMENTO DAS ESTRATÉGIAS/DESCRITOR
CAPACIDADES DE LEITURA DE RELAÇÕES MULTISSEMIÓTICAS	CLD 1	✓ Reconhecer e usar recursos semióticos constitutivos tanto da linguagem/semiose verbal quanto visual para indicar caminhos de leitura nos textos de gêneros multissemióticos.
	CLD 2	✓ Retomar, durante a leitura de textos de gêneros multissemióticos, elementos textuais (escritos), objetivando a compreensão desses, mas articulados a outras semioses na constituição da significação/compreensão, preenchendo lacunas na semiose/linguagem visual.
	CLD 3	✓ Ativar conhecimento de mundo sobre os textos de gênero multissemiótico, temáticas previamente à leitura, colocando-o em relação àquele utilizado pelo autor no texto. Caso essa sincronicidade falhe, haverá uma lacuna na compreensão, que será preenchida por outras estratégias de caráter inferencial.
	CLD 4	✓ Reconhecer a partir, tanto da semiose verbal quanto visual e da hibridização dessas, situações sociais de inclusão ou exclusão a partir do tema (ideológico) proposto no texto, como por exemplo, que leve à ideia de que determinadas culturas são superiores às demais ou reconhecimento de questões multiculturais e interculturais, que reconhecem a pluralidade cultural e suas diferenças inerentes.
	CLD 5	✓ Checar hipóteses nos textos multissemióticos: ao longo da leitura, o leitor checa suas hipóteses, as quais, no caso de textos de gêneros multissemióticos, podem ser relacionadas, em uma primeira estância, somente com a semiose/linguagem verbal ou visual ou sonora, mas para confirmá-las ou refutá-las deve elaborar novas hipóteses e conjugar o conjunto de semioses/linguagens que compõem o gênero.

ii Este é apenas um recorte da proposta da matriz. A matriz completa pode ser consultada em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/325318?mode=full>.

	CLD 6	✓ Localizar e/ou retomar (cópia) de informações tanto visuais, quanto escritas ou a partir de áudio, objetivando buscar informações relevantes para depois utilizá-las de maneira organizada na compressão geral do texto multissemiótico.
	CLD 7	✓ Comparar informações ao longo da leitura do texto multissemiótico, observando informações locais importantes, disposição espacial, como por exemplo, em um infográfico em que a informação é mais saliente e que ajuda na construção de sentidos.
	CLD 8	✓ Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático dos textos multissemióticos): ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este texto, outros textos que poderão dele resultar como réplicas ou respostas.

Fonte: Gomes (2017)

A matriz fundamenta-se, conforme quadro 2, a partir de alguns princípios teóricos que podem ajudar na compreensão do processo de leitura de gêneros de textos multimodais/multissemióticos, sendo considerados quatro aspectos fundamentais, os quais podem ser compreendidos como macro-capacidades de leitura.

Além disso, cabe ressaltar que a matriz apresentada não se configura de maneira definitiva e nem fechada, mas sim aberta a alterações e acréscimos, e não objetiva servir de referência para avaliação em larga escala. Ao contrário, ciente das limitações que a proposta pode apresentar, o objetivo maior é, portanto, apresentar princípios gerais para ensino de capacidades de leitura de textos multimodais/multissemióticos, tanto no que diz respeito à multimodalidade marcada em gêneros impressos quanto em multimodalidade presente em textos de práticas de letramento digital.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICO

Nesta seção, apresenta-se a metodologia adotada para realização do estudo que se vincula à LA, a qual agrega abordagens tanto qualitativa quanto quantitativa para geração, descrição e análise de dados de natureza interpretativa. Assim, para efetuar as análises,

primeiramente foi realizado um levantamento quantitativo dos textos presentes na coleção de livros didáticos *Português Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, aprovado pelo PNLD/2015. A escolha por essa coleção justifica-se a partir de três fatores.

O primeiro relaciona-se ao fato de a coleção assumir mais explicitamente o trabalho com textos multimodais/multissemióticos, conforme descrito na resenha do Guia do PNLD. Em segundo lugar, seus autores são os únicos que mantiveram a coleção (Português Linguagens) aprovada em todas as edições de avaliação até o PNLD do Ensino Médio/2015. O terceiro aspecto diz respeito ao fato de ser uma obra que tem grande aceitação por parte dos professores, tanto nas escolhas de LDP do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, como já evidenciado em várias pesquisas acadêmicas e de acordo com os dados estatísticos do FNDE de distribuição de LDP, sendo, portanto, as obras didáticas mais presentes no contexto das práticas do letramento escolar brasileiro.

Assim, buscando atender ao objetivo que norteia este artigo, o levantamento dos textos multimodais, presentes na coleção, foi elaborado tendo por base as categorias: âmbitos sociais/práticas de letramentos e modelos/capacidades de leitura. A primeira categoria foi feita a partir da adaptação do trabalho de Rojo (2010), no qual a autora apresenta uma análise dos âmbitos de letramento: das artes, da divulgação científica e da cidadania para análise de coletâneas de textos de gêneros presentes em coleções de livros didáticos de Português do Ensino Fundamental.

À noção de âmbitos, apresentada por Rojo, foi acrescido o conceito de práticas de letramento, termo cunhado por Street (1984) que, segundo o autor, refere-se ao conceito sociocultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos socioculturais, envolvendo tanto letramentos dominantes quanto letramentos locais ou vernaculares. Essa categoria serviu para o levantamento de todos os textos presentes na coleção analisada. Já a segunda categoria foi elaborada com base nas discussões teóricas sobre modelos de leitura, conforme quadro 3, elaborado por Gomes (2017):

Quadro 3: Categorias de análise de tipos de capacidades de leitura

MODELOS/ABORDAGENS DE LEITURA	
CAPACIDADES DE LEITURA Metacognitivas	Modelos psicolinguístico e interativo de leitura

CAPACIDADES DE LEITURA Interativas	
CAPACIDADES DE LEITURA Leitura como réplica ativa e discursiva	Contribuições da abordagem bakhtiniana- leitura compreensão ativo-responsiva e discursiva
CAPACIDADES DE LEITURA Leitura na perspectiva social e de Letramentos críticos	Estudos do Letramento crítico Novos Estudos do Letramento
CAPACIDADES DE LEITURA envolvendo relações multissemióticas	Contribuições dos Multiletramentos Letramento multimodal Significados multiplicativos Relações semânticas entre palavra e imagem

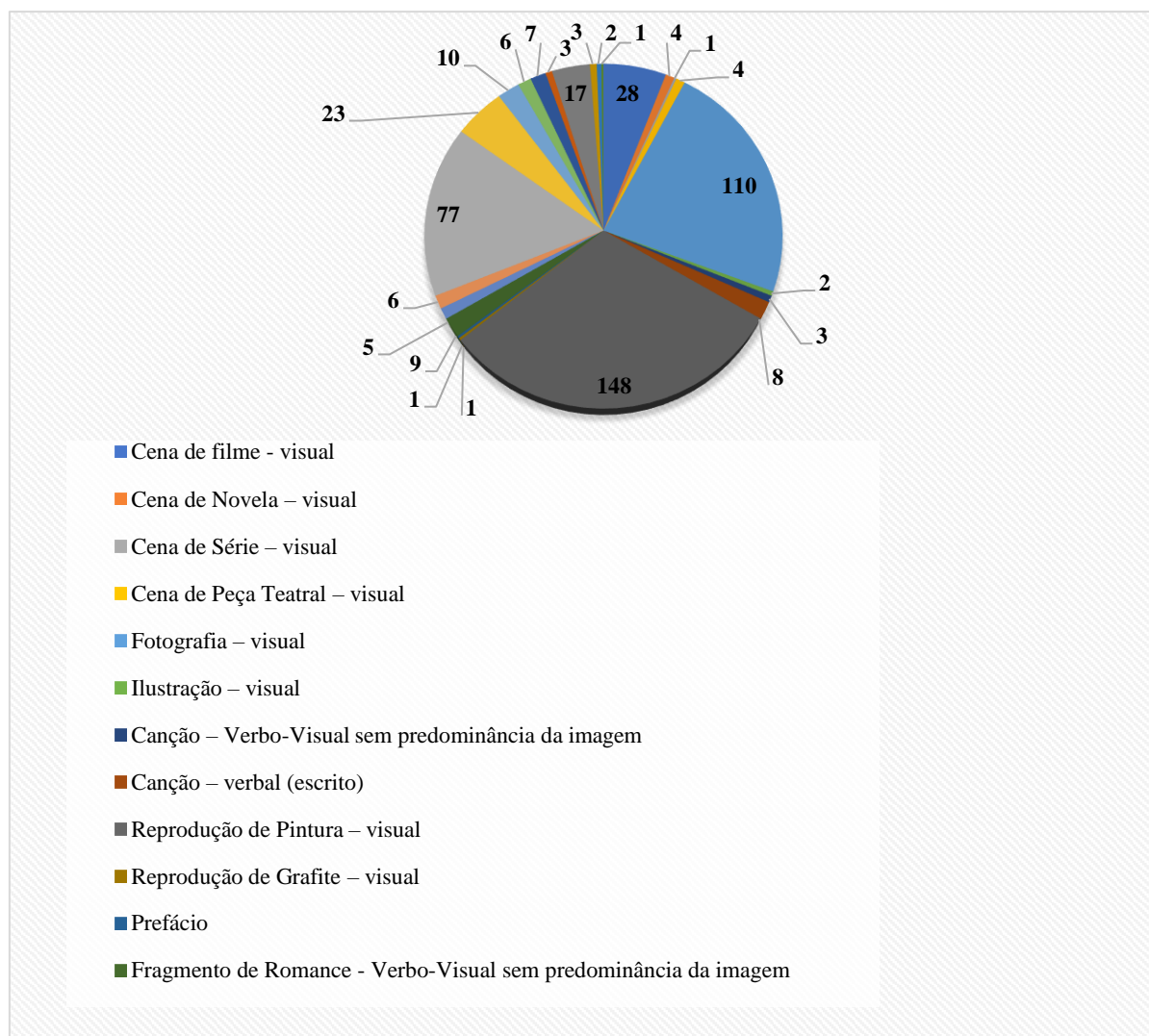
Fonte: Gomes (2017)

A partir dessas categorias, parte-se, na próxima seção, para a análise dos dados.

4. TEXTOS MULTIMODAIS RECORRENTES NA COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS

Neste primeiro momento da análise, descreve-se a ocorrência de textos multimodais no que diz respeito aos âmbitos/práticas de letramentos presentes na coleção. Tal descrição permitiu compreendermos o espaço ofertado a esses textos nos três volumes da coleção. Para o levantamento do quantitativo dos textos, foi utilizado o programa *Microsoft Excel* e elaborada uma Planilha de Base de Dados para cada um dos três volumes que compõem a coleção. A partir desse levantamento e com base na primeira categoria, é possível trilhar as primeiras análises a respeito da identificação dos textos multimodais presentes na coleção.

Assim, destacam-se, no que diz respeito ao âmbito das artes, textos de gêneros discursivos como reproduções de pintura, com 148 recorrências (visuais), seguidos, respectivamente, das fotografias com 110 recorrências (visuais) e dos poemas verbo-visual sem predominância de imagem, com 77 ocorrências, conforme se pode observar no gráfico 1:

Gráfico 1: Distribuição de gêneros no Âmbito das Artes

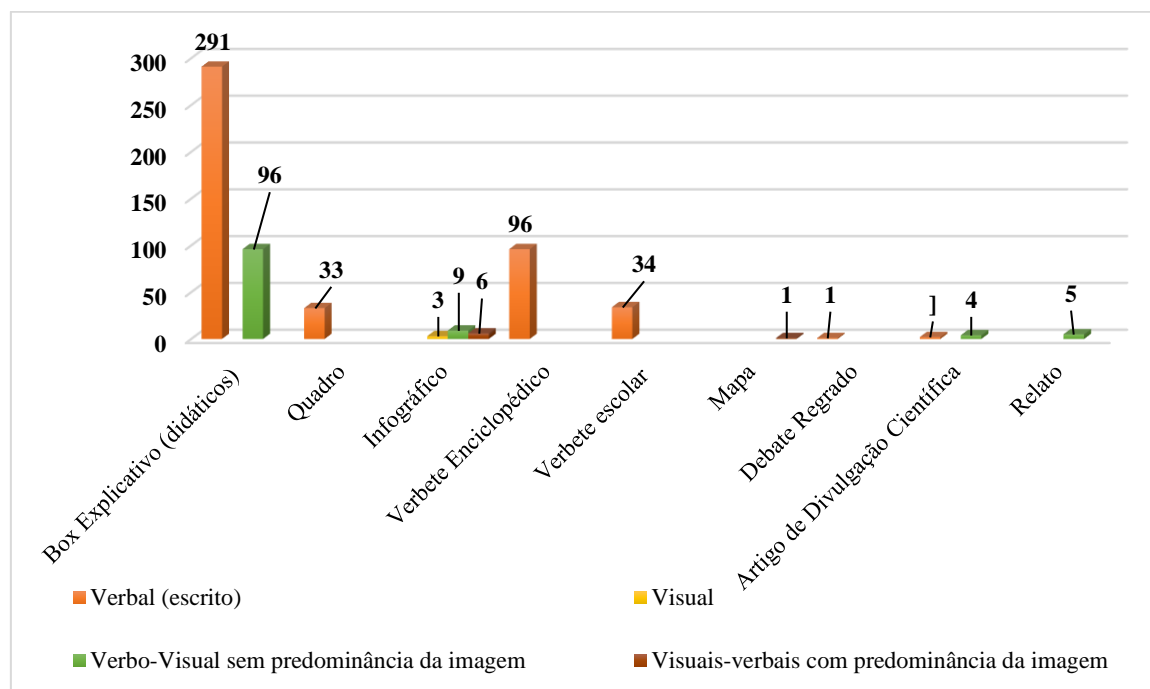
Fonte: Gomes (2017)

Com relação ao âmbito da divulgação científica, são mais recorrentes gêneros como boxe explicativo (291), verbete enciclopédico (96), verbete escolar (34) e quadro (33), todos verbais (escritos). Em segundo lugar, aparecem os textos multimodais como os boxes explicativos verbo-visuais sem predominância de imagens (96). Quanto a esses últimos textos, cabe ressaltar que, nos boxes explicativos, a maioria bibliográficos, apresenta-se apenas uma foto ou desenho de um autor, quase sempre um autor literário, bem como pequenas informações verbais escritas a respeito dele.

Nesses casos, há relações semânticas de dominância entre texto verbal escrito e imagem, ou seja, a imagem serve apenas para ilustrar o que foi dito. Apesar disso, trata-se de texto multimodal, já que há pelos menos duas semioses na constituição da estrutura

composicional do gênero. Nesse âmbito, portanto, os textos que possibilitam um trabalho com letramentos multissemióticos são pouco recorrentes, como podemos visualizar no gráfico 2:

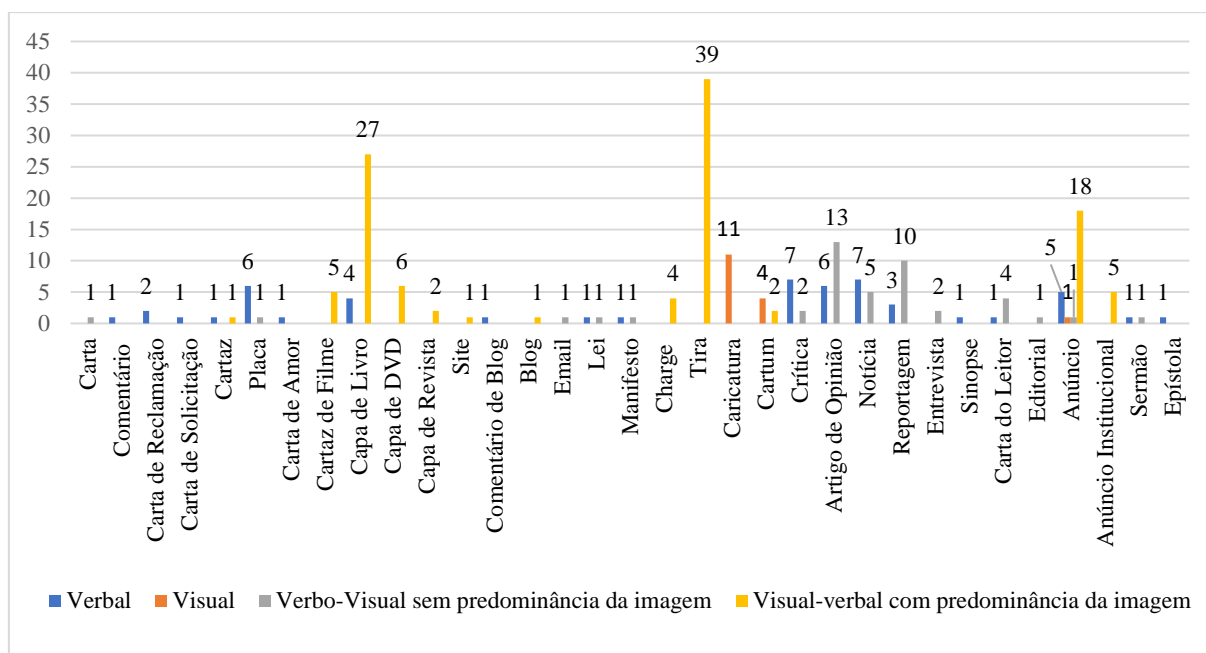
Gráfico 2: Distribuição de gêneros no Âmbito da Divulgação Científica



Fonte: Gomes (2017)

Comparativamente, na coleção, em relação aos textos de gêneros em que há predomínio ou não da linguagem/semiose visual, os boxes explicativos verbais escritos ganham maior relevância e isso pode estar relacionado ao fato de os autores entenderem que “os temas dos verbetes são os conceitos ou noções elaboradas pelas ciências, mas simplificados” (ROJO, 2008, p. 591), e por isso serem recorrentes exemplares desses gêneros, principalmente em linguagem verbal escrita.

Por fim, com relação ao âmbito da cidadania, no que diz respeito aos textos multimodais mais recorrentes, vemos que se destacam na coleção didática as tirinhas com (39) ocorrências, capa de livro (27) e em terceiro lugar anúncios com (18) ocorrências. Considerando esses dados, podemos dizer que o âmbito da cidadania se apresenta como aquele com maior peso em relação à multissemiose, já que nele a soma total de textos multimodais é de 95 ocorrências, conforme gráfico 3:

Gráfico 3: Distribuição de gêneros no Âmbito da Cidadania

Fonte: Gomes (2017)

A partir do conjunto de dados apresentados sobre os três âmbitos/práticas de letramentos e gêneros é possível vermos que já há espaço reservado aos letramentos multissemióticos na coleção analisada e, portanto, a multimodalidade se faz presente. Todavia, apesar de estarem presentes, os textos multimodais não são muito diversificados. Além disso, os textos mais recorrentes são aqueles já assumidos e legitimados nas práticas do letramento escolar como tirinhas, HQ, cartuns, charges, anúncios publicitários etc. como se pode observar no gráfico 3.

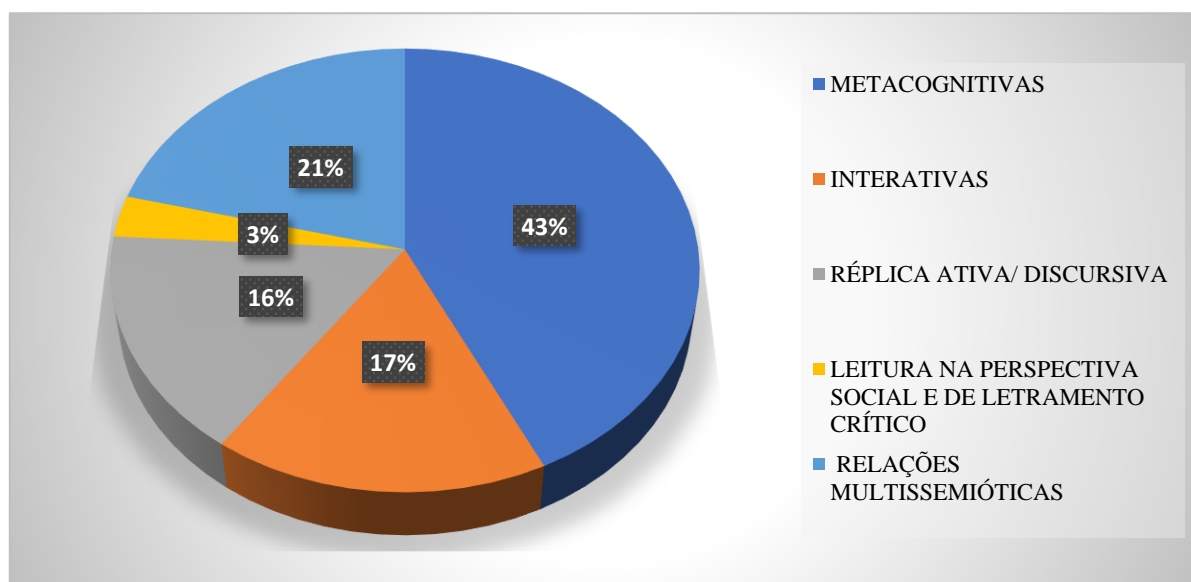
4.1 Capacidades de leitura de textos multimodais na coleção Português Linguagens: alguns apontamentos

Neste segundo momento da análise, discute-se a respeito das capacidades de leitura relacionadas aos textos multimodais presentes na coleção. Cabe destacar que, na organização didática feita pelos autores de LDP e no próprio contexto de sala de aula, alguns textos utilizados possibilitam a elaboração de atividades de leitura mais complexas e outros não, no que diz respeito à constituição multimodal dos textos. Isso foi observado durante o levantamento feito para o mapeamento das atividades de leitura dos textos

presentes na coleção, quando, por exemplo, havia um poema verbo-visual sem predomínio da imagem, esse recebia tratamento didático correspondente à leitura somente da semiose/linguagem verbal escrita, pois, pelo que é possível observar, conforme muitas atividades da coleção, esse exemplar de texto não se constitui, para os autores da coleção, como um texto multimodal, tendo em vista que a ele apenas foi acrescida uma imagem.

Assim, após consulta aos livros didáticos da coleção, foram mapeadas as capacidades de leitura relacionadas aos textos multimodais em termos de percentuais, conforme gráfico 4:

Gráfico 4: Distribuição das capacidades de leitura a partir de atividades de leitura da coleção



Fonte: Gomes (2017)

Em termos de distribuição detalhada, os percentuais mostram que, na coleção em análise, as capacidades metacognitivas são as mais recorrentes nas atividades de leitura, conforme visto no gráfico 4. Em segundo lugar, aparecem as capacidades de leitura de relação multissemióticas, sendo essas capacidades as mais relacionadas com textos como anúncios publicitários, tirinhas, charges, cartuns, cartazes. Com poucas diferenças em termos de percentuais também estão capacidades de leitura interativa e leitura como réplica ativa/discursiva; e com a menor recorrência aparecem as capacidades de leitura na abordagem social e do letramento crítico. Esses dados apresentados direcionam os resultados para algumas discussões.

Primeiramente, percebe-se que, apesar do espaço dado à multimodalidade na coleção em análise, para os autores da obra ainda não é muito claro de que modo essa multimodalidade pode ser trabalhada/explorada no que diz respeito às atividades de leitura, já que ainda são recorrentes muito mais capacidades de leitura metacognitivas, inclusive para a leitura de textos multimodais, e que pouco consideram os recursos semióticos que constituem esses textos. Em segundo lugar, essas atividades focalizam muito mais aspectos gramaticais, como é o caso das tirinhas e dos anúncios publicitários, que servem à análise gramatical e pouco levam em consideração efeitos outros de sentidos (compreensão e interpretação) que podem ser depreendidos desses textos a partir das relações multissemióticas neles presentes ou por eles favorecidas.

Assim, com a análise, foi possível evidenciar que as atividades de leitura, que envolvem textos constituídos de maneira multissemiótica, ainda são incipientes e pouco ou quase nada favorecem o trabalho com os letramentos multissemióticos e letramento visual para a formação de leitores no ensino médio já que, nesses textos, a semiose visual serve apenas como ilustração do verbal escrito.

CONCLUSÕES

Conforme apresentado pelas análises, já é possível ver a presença de textos multimodais em alguns livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio com alguns graus de quantidade, como foi o caso da obra aqui analisada. Além disso, fica evidente também que predominam capacidades de leitura metacognitivas a respeito desses textos, o que ilustra também como os autores ainda desconsideram as relações multissemióticas que compõem os diversos gêneros de textos multimodais atuais.

A partir dessa discussão, destaca-se que se faz necessário que os textos multimodais possam ser trabalhados nas práticas do letramento escolar a partir de capacidades de leitura que levem em consideração as relações multissemióticas constitutivas desses textos e, dessa forma, se faz necessário que professores/as e alunos/as estejam conscientes da forma de configuração organizacional desses textos e de aspectos ideológico/sociocultural neles presentes a partir dessa configuração multimodal.

É indispensável, portanto, ensinarmos aos alunos capacidades de leituras que lhes possibilitem o reconhecimento das múltiplas dimensões/linguagens/semioses

orquestradas nos gêneros, para que o/a aluno/a possa, conforme preconizam as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio, conviver, de forma não só crítica, mas também lúdica, com situações de produção e de leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva.

Desse modo, os/as alunos/as, com a mediação do/a professor/a, poderão transpor para fora das práticas do letramento escolar possibilidades de artifícios de escolhas éticas para lidar com os discursos com os quais estão em contato e que circulam socialmente de forma cada vez mais multimodal e hipermidiática/digital.

Referências

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.2, n.8, p.43-66, 2013.
- BRONCKART, J.P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- BUNZEN, C. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. *Revista Estudos Linguísticos XXXIV*, São Paulo, 2005, p. 557-562.
- CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. *Português Linguagens, 1*. Suplementado pelo manual do professor. 9ª edição. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. *Português Linguagens, 2*. Suplementado pelo manual do professor. 9ª edição. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. *Português Linguagens, 3*. Suplementado pelo manual do professor. 9ª edição. São Paulo: Saraiva, 2015.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 3-8

GOMES, R. *Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de língua portuguesa do ensino médio*. 2017, 260p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual Campinas, Campinas, 2017.

JEWITT, C.; KRESS, G. R. *Multimodal Literacies*. New York: Peter Lang, 2003.

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

RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, A. E. Textos multimodais na sala de aula: exercícios. *Revista Triângulo*, Uberaba, v. 13, n. 3, p. 24-38, out. 2020.

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

ROJO, R. H. R.. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (Dis)curso (Impresso)*, v. 8, p. 1-25, 2008.

ROJO, R. H.R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. R.. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa. *Perspectiva (UFSC)*, v. 28, p. 433-465, 2010.

ROJO, R. H.R. (Org.). *Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. *Letramentos, Mídias, Linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTAELLA, L. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu ensino).

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Orgs.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012. p. 283-303.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

Recebido em: 22/05/2021

Aceito em: 30/08/2021

¹ O presente artigo sintetiza algumas discussões realizadas na tese de doutorado de Gomes (2017), defendida no Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP).

² Opta-se, neste artigo, o termo capacidades de leitura considerando-se a observação feita por Rojo (2004), ao destacar que o ato de ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, de estratégias (cognitivas, metacognitivas).