

Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? / *Multimodal genres in textbooks: are students being schooled for visual literacy?*

Cláudia Graziano Paes de Barros*
Elizangela Patrícia Moreira da Costa**

RESUMO

Neste texto, abordamos alguns aspectos envolvidos no ensino-aprendizagem de leitura, em particular a formação para o letramento visual. Procuramos observar o trabalho desenvolvido com os gêneros que aliam as linguagens verbal e visual, presentes nas atividades de leitura de duas coletâneas de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Nosso objetivo foi compreender em que medida as atividades colaboram para o desenvolvimento de capacidades leitoras requeridas para as especificidades desses gêneros. Para tal, recorremos aos pressupostos enunciativo-discursivos de abordagem sócio-histórica do Círculo de Bakhtin, aliados a fundamentos da Semiótica Social para a compreensão da multimodalidade. A análise dos dados revelou que a incidência dos gêneros multimodais nas duas coletâneas estudadas é pouco representativa. O tratamento didático em atividades de leitura não favorece a mobilização de capacidades leitoras específicas para esses gêneros e pouco contribui para a formação do letramento visual dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Gêneros discursivos multimodais; Livros didáticos

ABSTRACT

In this paper, we discuss some issues involved in teaching and learning reading, especially schooling in visual literacy. We seek to observe the work developed with genres that combine verbal and visual languages, found in the reading activities of two high school textbook series for Portuguese language teaching. Our goal was to understand to what extent these activities contribute towards the development of reading skills needed to deal with the specificities of these genres. Therefore, we used the enunciative and discursive assumptions of the socio-historical approach of Bakhtin Circle, as well as the Social Semiotics perspective to understand multimodality. Data analysis revealed that the incidence of multimodal genres studied in the two textbook series is hardly representative. The didactic treatment these genres receive in reading activities does not favor the mobilization of specific reading skills and contributes little to students' visual literacy schooling.

KEYWORDS: Reading; Multimodal speech genres; Textbooks

* Professora da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil; claudiagpbarros@gmail.com

** Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, Pontes e Lacerda, Mato Grosso, Brasil; ecosta@unemat.br

Introdução

As inovações tecnológicas e os textos contemporâneos e, em especial, a inserção de imagens em todas as formas de representação da realidade social, têm influenciado e modificado os modos de leitura e escrita contemporâneos e colocado, cada vez mais, novos desafios às teorias de letramento, aos educadores e à escola. No bojo dessas transformações, podemos destacar o surgimento de novos gêneros discursivos como os *chats*, *blogs*, *tweets* e *posts*. Esses gêneros, como vários outros, extrapolaram os ambientes digitais e adentraram nos impressos (por exemplo, no livro didático) e, por sua vez, convocam novos letramentos, na medida em que orquestram em sua composição imagens e outras semioses, implicando múltiplas formas de significar. Sobre isso, Rojo enfatiza que "já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam" (ROJO, no prelo, p.7).

Com base na afirmação da autora, perguntamos: como os gêneros multimodais são abordados na escola? Como se inserem no livro didático e que tratamento lhes é dado no principal material de acesso à leitura nas escolas públicas brasileiras, o livro didático de Língua Portuguesa?

Refletindo sobre esses questionamentos, neste artigo procuramos discutir a formação do leitor crítico, especificamente, o leitor da imagem (elemento constituinte das formas de representação da realidade da sociedade atual) presente em gêneros multimodais¹, a partir da observação de atividades de leitura de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Neste recorte, trataremos da posição dos gêneros discursivos nos livros didáticos de Língua Portuguesa (doravante LDP), em específicas

¹ Dionísio (2008) e Paes de Barros (2009) esclarecem que o termo *multimodal* designa diferentes modalidades de representação, ou seja, trata-se da representação verbal e pictorial da informação. Nesse sentido, o termo pode abarcar não só os gêneros que aliam linguagens visual à verbal, a simples mudança da fonte das letras em uma página impressa, por exemplo, pode caracterizar o texto como multimodal. Esclarecemos que, no recorte deste trabalho, nosso enfoque recai sobre os gêneros discursivos visuais (como, por exemplo, as reproduções de pintura, as fotografias etc.) e verbo-visuais (como, por exemplo, charge, tira, propaganda etc.).

atividades de leitura. Para tanto, selecionamos duas coleções de livros, a partir da escolha de professores do Ensino Médio de duas grandes² escolas de Cuiabá-MT.

Em nosso trabalho, concebemos o livro didático de Língua Portuguesa como um gênero discursivo (BUNZEN & ROJO, 2005; PADILHA, 2005) que, segundo Padilha, em sua elaboração engendra três elementos: o autor (autor-criador), o herói (objeto) e o ouvinte (contemplador). O primeiro desses elementos é o responsável pelo projeto autoral, incluindo “a seleção dos textos, as adaptações, a formulação das atividades, a escolha teórico-metodológica, as diferentes propostas, o projeto gráfico” (p.81). Desse modo, a autora acredita que o

autor, assim, como no romance, insere outros gêneros, que servem, no caso do livro didático, ao propósito pedagógico, assim como as cartas e outros gêneros inseridos no romance servem aos propósitos do enredo, da sequencialização dos conteúdos, na narrativa extensa (PADILHA, 2005, p. 88).

O segundo elemento refere-se aos objetos de ensino a serem selecionados e didatizados. Ao autor compete todo o processo de didatização dos objetos selecionados, segundo suas concepções de língua(gem) imbricadas e influenciadas por diferentes discursos como, por exemplo, o discurso veiculado pelos documentos oficiais para o ensino de língua. O terceiro elemento refere-se à estrutura do livro didático, que deverá atender às necessidades não só dos alunos e professores, mas também de editores e avaliadores oficiais.

Para Bakhtin (2003a), quando falamos ou escrevemos, temos em vista um interlocutor, com um intuito (querer dizer) discursivo. Este, por sua vez, determina “a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é do *estilo* do enunciado. A partir desse argumento, Bunzen & Rojo (2005, p.86) afirmam que, da mesma maneira, os autores de livros didáticos e os agentes envolvidos em sua produção (editores, autores, professores etc.) produzem enunciados num gênero discursivo, “que possui *temas* (objetos de ensino), uma expectativa interlocutiva específica (professores e alunos, editores, avaliadores) e um *estilo didático* próprio” (grifo dos autores). Desse modo, os autores (e editores) dos livros selecionam os objetos de ensino, orquestrando gêneros de outras esferas na

² Grandes em termos do número de alunos matriculados.

elaboração do livro didático, cuja função social é “re(a)presentar, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem” (p.87). Para Bunzen & Rojo (2005), então, compreender o LDP como um gênero discursivo é considerar sua própria historicidade. Assim, não se trata de compreendê-lo como um agregado de propriedades sincrônicas fixas, mas sim de observar suas transformações, característica inerente ao dinamismo das atividades humanas.

1 O livro didático de Língua Portuguesa e os gêneros multimodais

Nesta seção, há dois aspectos que serão tratados: o primeiro reside na concepção de livro didático assumida em nosso trabalho; o segundo consiste em compreender o papel dos textos multimodais presentes nos livros com fins didáticos na formação do leitor.

Bunzen e Rojo (2005, p.88) esclarecem que, assim como no romance, o LDP possui *forma composicional híbrida e intercalada*³. Com essa afirmação, os autores procuram dar relevo ao fato de que o livro articula em seu interior outros gêneros, outras vozes e outros estilos. Dessa forma, o autor do LDP constrói o seu discurso através da intercalação de outros discursos, fato que leva os autores a compreenderem a estrutura composicional do LDP como multimodal:

Uma vez que ela é composta por uma rede em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores dos livros didáticos dialogam com outros textos verbais em gêneros diversos e com textos não-verbais (imagens, ilustrações etc.), com a finalidade principal de ensinar determinados conteúdos ou exercitar determinadas capacidades (BUNZEN & ROJO, 2005, p.89).

Concordando com os autores, compreendemos o LDP como um gênero discursivo multimodal por excelência, por sua editoração gráfica e pelos gêneros

³ “Denominamos construção híbrida o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas *linguagens*, duas perspectivas semânticas e axiológicas. Repetimos que entre esses enunciados, estilos, linguagens, perspectivas, não há fronteira formal, composicional e sintática [...]” (BAKHTIN, 1993, p.110). Bunzen e Rojo (2005) completam afirmando que “o contrário ocorre com os gêneros intercalados, cujas fronteiras são marcadas” (p.88).

multimodais que seleciona como objetos de ensino com fins didáticos, como, por exemplo: tiras, charges, propagandas etc.

A segunda reflexão que consideramos importante diz respeito ao diálogo entre imagem e palavra escrita, tendo em vista o nosso foco de estudo. Para BRAIT (2009), a dimensão verbo-visual da linguagem é traço constitutivo do sujeito e de sua identidade, uma vez que essa dimensão está presente, cotidianamente, em nossa vida social (seja por meio da *internet*, da presença de *outdoors*, painéis em muros, espalhados pela cidade etc.). Ou seja, a imagem é uma das formas de linguagem contemporânea de comunicação. Nessa perspectiva, acreditamos que não basta um olho “educado” para ver tudo o que há, é preciso desenvolver capacidades específicas de leitura para os gêneros que aliam a linguagem visual à verbal.

Nas últimas décadas, o livro didático tem passado por muitas mudanças por influência de interesses de várias ordens: a avaliação do PNLEM⁴, questões econômicas e políticas, o público estudante, as editoras, enfim, a indústria do livro didático, de um modo geral, tem sofrido mudanças. O PNLEM (2009) priorizou, como um dos critérios de avaliação do livro didático, a obra que apresente uma seleção de textos que propicie aos alunos o contato com a diversidade de gêneros. Além disso, estabelece-se como critério de qualificação que “a obra recorra a diferentes linguagens visuais” (p.17). Nesse contexto, julgamos necessário refletir sobre os critérios de uso das imagens nos materiais didáticos, buscando compreender sua abordagem em atividades de leitura do LDP, enfocando o desenvolvimento de capacidades leitoras, em particular as voltadas à multimodalidade, além da apreciação estética das imagens.

Tais reflexões levam-nos, ainda, a considerar que as imagens, ao serem trazidas para o LDP, passam a compor gêneros escolarizados. Acreditamos que ao introduzir, por exemplo, uma charge (gênero da esfera jornalística) no livro didático, em virtude do espaço ou das finalidades didáticas do gênero como objeto de ensino, pode-se deixar de lado, por exemplo, a condição sócio-histórica do gênero, suas características e finalidades, especialmente quando não se consideram nas atividades as especificidades desse gênero em seus elementos verbais, visuais e extra-verbais, o que, por sua vez, pode impossibilitar ao leitor a *compreensão ativa* (BAKHTIN, 2006) do todo do enunciado.

⁴ Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático para o Ensino Médio.

2 A leitura na perspectiva dialógica

Consideramos, com BAKHTIN(VOLOCHINOV, V. N). (2006), a leitura como um processo de *compreensão ativa*, que exige uma tomada de posição do leitor em relação ao discurso do *outro*, a fim de analisar suas palavras, confirmá-las, adotá-las, contrariá-las ou criticá-las, em constante apreciação valorativa, e em réplica, na relação dialógica que se desdobra durante o processo de leitura. Sobre isto, PONZIO (2008) destaca:

Em relação a esse objeto especial (o texto), que é específico de todas as ciências humanas que se ocupam do homem como produtor de textos (escritos e orais, verbais e não verbais), perfila-se o método bakhtiniano, que assume a compreensão ativa, a compreensão dialógica, como seu principal elemento (2008, p.188).

Nesta perspectiva, os significados se constroem na interação entre sujeitos (leitor e autor), mediados pelo texto em uma relação dialógica, na qual os sentidos se constroem no jogo de perguntas e respostas que se estabelece no processo de compreensão. Nesse contexto, “o sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio” (BAKHTIN, 2003c, p.368). A concepção de leitura como *compreensão ativa* fundamenta o nosso estudo. Consideramos, pois, a leitura como

uma prática social em que atuam autor e leitor em uma situação de enunciação. Nessa concepção, a leitura é vista como um processo de compreensão ativa no qual os diversos sentidos em circulação no texto são instituídos a partir da relação dialógica estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre a multiplicidade de linguagens sociais que permeiam essas instâncias. [...] a leitura, nessa concepção, é um processo dialógico que promove um encontro entre discursos e enunciados, que acabam por construir conjuntamente os sentidos dos textos (PAES DE BARROS, 2005, p.32).

Ao tomarmos os estudos do Círculo de Bakhtin e focarmos na inter-relação entre conceitos, destacamos, como base concreta entre seus conceitos-chave, o “diálogo”, por meio do qual Bakhtin pensa as relações da cultura e da sociedade, expandindo a

consideração empírica do diálogo, mostrando claramente o movimento dialógico imbricado nos aparentes discursos monológicos. Isso porque, para o pensador russo, “o todo do enunciado se constitui como tal graças a elementos extra-linguísticos (dialógicos)” (BAKHTIN, 2003b, p.335-336), e vincula-se a outros enunciados. Nesse sentido, os enunciados refletem as condições e finalidades de cada esfera da atividade humana por meio do *conteúdo temático, estilo e forma composicional* (BAKHTIN, 2003a), aspectos estes que estão indissociavelmente ligados no todo do enunciado. Além desses pressupostos, também temos refletido sobre as características da verbo-visualidade e a relevância de se considerar esses aspectos no ensino-aprendizagem de leitura.

Nos últimos anos, diversos trabalhos têm apontado para a necessidade de se atentar para as diferentes linguagens presentes em um texto, quer seja impresso ou digital. Nesse sentido, em nossos estudos, apoiamo-nos nos pressupostos da semiótica social, em cuja concepção a língua não é somente representante das práticas sociais, mas sim um instrumento que influencia, cria e transforma a realidade social. Nessa perspectiva, os textos são construtos multimodais e a escrita uma das modalidades de representação. Em seu livro *Introducing Social Semiotics*, Van Leeuwen (2005) afirma que a análise da semiótica social comporta várias dimensões: o discurso, o gênero, o estilo e a modalidade. O autor assevera ainda que essas dimensões nunca ocorrem isoladamente e são sempre parte de cada evento comunicativo e de cada artefato semiótico. Somente ao se observar cada um deles, em conjunto, é possível ter uma imagem (leitura) completa e multidimensional.

Consideramos, sob essa ótica, a necessidade de um ensino-aprendizagem de leitura voltado para um *letramento visual*, considerado não somente como a habilidade de extrair significados das imagens (DEBES, 1968) mas que, para além disso, considere o desenvolvimento das capacidades de atribuir significados às imagens em função dos contextos históricos em que estas foram criadas e circulam, tomando todos os componentes de significação como construtos semióticos imprescindíveis para a compreensão. Nessa perspectiva, acreditamos que a presença das imagens, em suas múltiplas dimensões, no cotidiano do sujeito, solicita da escola uma postura reflexiva acerca das diferentes linguagens e um ensino-aprendizagem que se volte para os

multiletramentos, incluindo o letramento visual, seus modos de representação e suas interações.

Refletindo sobre as práticas de letramento em que os estudantes se engajam atualmente, Paes de Barros (2009), com base em pressupostos teóricos enunciativo-discursivos e em alguns pressupostos da Semiótica Social, cunhou o que denominou *estratégias de observação da multimodalidade*. Tais estratégias foram utilizadas neste artigo para as análises das amostras selecionadas. São elas:

1. *Seleção e verificação das informações verbais* – refere-se à ativação das capacidades de compreensão e apreciação da leitura dos textos verbais, como parte do processo de compreender a significação do texto como um todo.
2. *Organização das informações da sintaxe visual* – trata-se da observação dos elementos pictográficos de modo a selecionar e organizar as informações relevantes à construção da significação.
3. *Integração das informações verbais e não verbais* – trata-se da capacidade de observar e conjugar as informações da materialidade verbal à pictográfica, relacionando-as no ato de construção dos sentidos do texto.
4. *Percepção do todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais verbais e não verbais* – trata-se da ativação de diversas capacidades linguístico-discursivas e de leitura aliadas à organização e observação das informações, através das quais o leitor constrói um todo de significação (p.166).

Tais estratégias leitoras, aliadas aos pressupostos teóricos bakhtinianos como, por exemplo, os de *gênero discursivo* e *dialogia* são fundamentais para as análises apresentadas, uma vez que consideramos o texto multimodal como um enunciado concreto, cujo projeto discursivo articula, com o mesmo grau de importância, as materialidades verbal e visual. Esse enunciado concreto constitui-se em uma determinada esfera ideológica e circula em uma outra esfera (a escolar, dentro do LDP).

3 O percurso metodológico e a análise dos dados

Buscamos realizar uma pesquisa de análise documental de abordagem qualitativa e dialógica, em consonância com os pressupostos teóricos enunciativo-discursivos do Círculo de Bakhtin. Em um primeiro momento, buscamos selecionar as

duas maiores escolas públicas mato-grossenses e, a partir delas, selecionamos os livros didáticos para as análises.

Os livros foram indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM) 2009 para o triênio 2009 a 2011 e escolhidos pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio das escolas públicas mato-grossenses. Trata-se das coleções: *Português: ensino médio* (doravante denominada COL 1) e *Português: língua, literatura e produção de texto* (doravante denominada COL 2), editadas no ano de 2005. Ambas as coleções estão divididas em três volumes, destinadas aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Após essa etapa, realizamos um levantamento quantitativo dos gêneros discursivos multimodais presentes nos livros. Os dados dessa etapa, apresentados na tabela⁵ a seguir, revelaram-nos que os gêneros multimodais *mais privilegiados* pelos autores de ambas coleções, são:

Gêneros discursivos multimodais	Quantidade	% COL 1	Quantidade	% COL 2
	COL 1		COL 2	
Total	763		394	
Fotografia	234	30,67	79	20,05
Ilustrações ⁶	189	24,77	11	2,79
Reprodução de pintura	172	22,54	112	28,43
Tira	61	7,99	134	34,01

Tabela 1: Distribuição dos gêneros multimodais nas COL1 e COL 2

Numa etapa seguinte, levantamos a posição/função dos gêneros multimodais nos LDP, a saber: ilustrar, desenvolver/compreender conceitos, atividade gramatical, atividade de leitura, atividade de literatura, atividade de produção de textos e abertura de unidade. Os dados revelaram que, do total de gêneros multimodais encontrados em ambas as coletâneas (763 gêneros na COL 1 e 394 na COL 2), grande parte assume função meramente ilustrativa (59,50% na COL 1 e, 48,48% na COL 2). Ao

⁵ Esclarecemos que, por delimitação de espaço, apresentamos na tabela apenas os gêneros multimodais de maior representatividade nessa etapa, em termos absolutos e percentuais. O número total de gêneros multimodais representa o todo das coleções, mas elencamos os números individuais apenas dos gêneros multimodais mais recorrentes: fotografia, ilustração, reprodução de pintura e tira.

⁶ Neste contexto (ocorrência dos gêneros discursivos), consideramos “ilustrações” as imagens pictóricas que acompanham outros gêneros como fragmentos de livros, trechos de romance, letras de canção, poemas etc.

compararmos a função “ilustrar” com as demais funções explicitadas, pudemos observar que essa é a função de maior predominância em ambas coletâneas.

Belmiro (2003), refletindo sobre a presença das imagens no livro didático, defende a educação visual como parte do processo de formação cultural dos alunos e questiona se o livro didático “conformado por interesses de diferentes ordens, como o econômico, o político, além da comunidade que o faz existir, como o público estudante, as editoras, entre outros, pode consagrar espaço para a visualidade circundante, mantendo a vivacidade criadora da imagem” (p.309). Com base na reflexão da autora, podemos dizer que os dados revelaram que as imagens em gêneros multimodais parecem ser *incluídas* no projeto gráfico do livro, até por exigência dos critérios de avaliação do livro didático, mas não parecem organizadas de modo a auxiliar na compreensão da obra articulada aos conteúdos trabalhados nos capítulos. A simples inserção do gênero, a nosso ver, não garante que o aluno observe a imagem, associe-a aos conceitos estudados e signifique-as naquele contexto.

Na posição “atividades de leitura”, foco do nosso estudo, sua distribuição apontou para um percentual ínfimo, se a compararmos às demais posições explicitadas. Foram encontrados 4,19% dos multimodais na COL 1 e, 8,88% desses gêneros na COL 2. Ou seja, trata-se de percentuais pouco expressivos para uma das funções que pode contribuir para a formação de leitores “competentes”, objetivo assumido, por exemplo, pelo autor da COL 1: “Dessa forma, todas as partes possuem um mesmo objetivo: *a formação de leitores e produtores de textos competentes*; os caminhos para atingi-lo são distintos, mas complementares” (COL 1, 2005, p.5; grifo nosso).

Contraditoriamente, os percentuais encontrados, no que se refere à posição “atividade de leitura” para a COL 1 (4,19%), demonstram que os gêneros multimodais não parecem representar a escolha didática para essas atividades.

De modo geral, é possível considerar que a preferência pelo uso dos gêneros com linguagens visual e/ou verbo-visual aponte para uma proposta pedagógica que os *inclua*, mas não os considere em todas as suas especificidades. De nossa parte, acreditamos que essa escolha não parece consciente e planejada, podendo ser motivada por outras circunstâncias como, por exemplo, a exigência do edital do PNLEM 2009 que, como já dissemos, recomenda o uso de ilustrações que auxiliem na compreensão e

leitura do texto, além de recorrer a diferentes linguagens visuais. Nesse documento, encontra-se:

(...) espera-se que:

✓ as ilustrações auxiliem na compreensão e enriqueçam a leitura do texto, devendo reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, não expressando, induzindo ou reforçando preconceitos e estereótipos.

[...]

✓ a obra recorra a diferentes linguagens visuais; que as ilustrações de caráter científico indiquem a proporção dos objetos ou seres representados [...] (p.16-17).

Embora haja tais recomendações no documento que parametriza a elaboração do LDP, os livros não as realizam a contento, dado o tratamento efetivado nas coleções por nós analisadas, já que a sua ocorrência, como demonstram nossos dados, é muito reduzida, levando-se em conta que os três volumes de cada coletânea são destinados à formação dos alunos nos três anos do Ensino Médio.

No que tange à incidência dos gêneros multimodais em *específicas atividades de leitura*, apresentamos na tabela⁷ a seguir suas ocorrências, em números absolutos e percentuais, destacando os gêneros cujas ocorrências foram mais significativas e incidentes em ambas as coleções:

Gêneros multimodais em atividades de leitura	Quantidade	%	Quantidade	%
	COL 1	COL 1	COL 2	COL 2
Total	32		35	
Tira	10	31,25	21	60,00
Propaganda	3	9,38	6	17,14
Charge	1	3,13	5	14,29
Total	21		35	

Tabela 2: Distribuição dos gêneros multimodais mais significativos e incidentes em atividades de leitura nas COL 1 e COL 2

⁷ Os números totais da tabela representam o todo das coleções, ou seja, o número representativo de todos os gêneros multimodais encontrados em todos os volumes dos livros. Por delimitação de espaço, elencamos apenas os gêneros cujas ocorrências foram mais significativas e incidentes em ambas as coleções.

Observando a tabela 2, podemos perceber que as escolhas autorais das duas coleções, nas atividades de leitura, concentram-se no gênero “tira”. Uma hipótese que podemos formular, a partir desse dado, é que esse gênero possa se constituir como um objeto de leitura que possibilite também o desenvolvimento das capacidades leitoras referentes aos textos verbais, além de contribuir para o letramento visual, na medida em que articula as linguagens visuais e verbais. Dessa forma, selecionamos para as amostras de análises deste artigo dois exemplos referentes ao gênero tira, em específicas atividades de leitura.

O nosso olhar para as atividades selecionadas guiou-se pelos parâmetros de observação, de acordo com o quadro a seguir:

<i>Estratégias de observação da multimodalidade</i>	Parâmetros para a observação das atividades
Seleção e verificação de informações verbais	Atividades que encaminhem: 1. a retomada dos elementos lexicais, não somente para a verificação de um dado fato morfológico, fonológico, sintático ou semântico, mas também para: a) a observação das escolhas lexicais e discursivas, relacionando-as ao contexto de produção e circulação do gênero; b) a percepção do estilo do gênero (observação do modo como certos elementos lexicais são tratados nas atividades: como parte componente do estilo de um dado gênero; por exemplo, o uso de verbos no imperativo, característica do estilo do gênero propaganda impressa).
Organização da sintaxe visual	2. a reflexão sobre a escolha das cores, da disposição dos elementos, das peculiaridades das imagens como constituintes de significação.
Integração de informações verbais e não-verbais	3. a observação dos elementos do gênero (construção composicional, conteúdo temático e estilo), relacionando-os (imagens e texto verbal) entre si e ao seu contexto de produção e de circulação; por exemplo, na leitura de uma charge, os elementos pictóricos sendo retomados não somente pelo texto, mas relacionado com o momento social em que foi produzida, com o veículo de circulação etc.
Percepção do todo do enunciado	4. a percepção da integração de todos os elementos (construção composicional, conteúdo temático e estilo) do gênero, relacionando-os com o contexto sócio-histórico, de modo a possibilitar a construção do todo do enunciado concreto, promovendo a réplica ativa.

Quadro 1: Quadro dos parâmetros de observação das atividades (elaborado pelas autoras)

Neste artigo, apresentaremos duas atividades referentes ao gênero *tira*. A primeira está situada na Coleção *Português: língua, literatura e produção de texto*; e, a segunda, na Coleção *Português: ensino médio*.

Primeira atividade: situa-se no volume 1 da COL 2 (p.160) e toma como objeto de ensino a tira *Zoé e Zezé* de autoria de J. Scott e R. Kirkman:



A atividade apresenta uma comanda inicial que solicita a observação da tira para responder às questões que a seguem, tal como apresentamos:

19. Observe a tira abaixo para responder ao que se pede.

[apresentação da tira]

O humor da tira é construído a partir dos diferentes sentidos atribuídos ao verbo *lembrar*, pela mãe e pelas crianças.

- Como as crianças interpretaram o verbo na pergunta feita pela mãe no primeiro quadrinho?
- O que, de fato, a mãe queria dizer?
- O que permitiu a você identificar essas duas interpretações? Justifique sua resposta (COL 2, 2005. p. 160).

Esse exercício focaliza o processo de leitura a partir de elementos isolados do texto, em busca de uma apreciação do leitor para os efeitos produzidos pelo texto verbal escrito. Percebe-se que a base de orientação para a interpretação/compreensão é dada na forma de localização de informações no texto, encaminhando o leitor para as possibilidades semânticas do verbo *lembrar*.

Podemos visualizar uma concepção do texto como o lugar de construção de significados, como um processo de compreensão para além do reconhecimento dos fonemas e grafemas, mas que não nos parece suficiente para oportunizar a *réplica ativa* do leitor. Para BAKHTIN,

[...] todo enunciado [...] comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como

uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão) (2003a, p.292).

No caso desse exemplo, os efeitos de sentidos do verbo *lembrar* dialogam com outros enunciados, emaranhados na composição do gênero (como podemos ver nas expressões faciais das personagens), isso significa dizer que o sentido do texto depende integralmente das informações verbo-visuais que o compõem e potencializam a multiplicidade de significados.

Acreditamos que seja preciso muita cautela na didatização de gêneros discursivos, para não deixar de lado o que os torna enunciados concretos, que é, ao mesmo tempo, produto (enquanto acontecimento único) e processo (enquanto elo na cadeia comunicativa) (SOUZA, 2002, p.86). Isto porque o gênero (neste caso, a tira) é sempre dado em contexto situado que, como podemos perceber, não foi evidenciado na atividade. Segundo RAMA *et al.* (2004), as tiras se constituem de linguagem visual, plano de visão, personagens, metáforas visuais, balões de falas etc., todos elementos da *construção composicional*. Construir significados, compreender o humor da tira depende também da observação desses elementos e compreensão do significado das relações estabelecidas entre elas.

Observando o terceiro quadrinho, podemos perceber que a mãe faz uma expressão bem marcante, com a boca aberta e olhos apertados. Levar o aluno a se perguntar o que representa essa expressão, pode auxiliá-lo a formular hipóteses, refletir sobre seus efeitos de sentido: a expressão facial e sua fala no balão “AARGH!” sugerem uma reação negativa ao odor da boca das crianças. No entanto, como podemos observar, os aspectos não-verbais do gênero não são retomados pela atividade, deixando-se de lado as múltiplas construções de compreensão que poderiam ter sido tecidas em sua leitura.

As características observadas nessa atividade levam-nos a perceber uma tentativa de se efetivar um bom trabalho de recuperação dos sentidos dos textos. Podemos observar isso refletindo sobre *a seleção dos elementos e verificação das informações*, observada no esforço de avançar dos elementos lexicais e sua relação semântica nas falas das personagens (o que parecia evidenciar o foco na discursividade). Entretanto, tal intento não se efetiva por completo, tendo em vista a ausência de questões que explorem a organização da sintaxe visual, de maneira a abordar, por

exemplo, o significado das escolhas lexicais e discursivas na relação com as imagens, que também fazem parte do *querer-dizer*, do projeto discursivo do autor da tira.

Segunda atividade⁸: situa-se no volume 1 da COL 1 (p.151) e toma como objeto de ensino a tira *Robotman* de autoria de J. Meddick. A tira é assim construída:

1º quadrinho: apresenta um senhor de óculos, sentado na cadeira de balanço, braços apoiados no descanso da cadeira, com o dedo indicador levantado, que diz: “Esta cadeira vai me ajudar a ser um contador de histórias! Observe...” (*Robotman* aparece fitando o homem).
2º quadrinho: visualiza-se o homem, ainda na cadeira, braços totalmente acomodados no descanso. Traços pontilhados indicam o balançar da cadeira. Ele afirma: “Uma coisa interessante me aconteceu nos correios hoje...”
Robotman diz: “Hmm... Você precisa se esforçar mais.”
3º quadrinho: vê-se a mesma imagem, linhas tracejadas à volta do homem indicam que o balançar da cadeira aumentou.
O homem continua: “O funcionário perguntou: ‘quer selos?’ Eu respondi: ‘qualquer dia vamos ter envelopes autolambidos’. Aí...”
Robotman ainda o observa e afirma: “Mais um pouco.”
4º quadrinho: O homem aparece caído para trás e *Robotman*, olhando a cena, diz: “Legal... Essa parte foi interessante”.

Quadro 2: Descrição da tira *Robotman* de autoria de J. Meddick

A tira é seguida de quatro questões, conforme descritas a seguir:

5. Considerando que a tira se vale de uma linguagem verbo-visual, em que a parte verbal equivale ao contexto textual e a visual ao contexto situacional ou extratextual, que tipo de referência há no primeiro quadrinho, pensando no demonstrativo **esta**?
6. No segundo quadrinho, há uma palavra que faz referência de noção temporal. Aponte-a e comente o tipo de referência que faz.
7. Comente as referências feitas pelos pronomes pessoais que marcam a primeira e a segunda pessoa do discurso, tomando como exemplo o **você** do segundo quadrinho e o **eu** do terceiro.
8. Em que consiste o humor da tira no último quadrinho? Relacione sua resposta aos conceitos de referência endofórica e exofórica (COL 1, 2005, p. 151, grifos do autor).

No conjunto das questões acima, percebemos o esforço do autor em evidenciar a inclusão de um gênero multimodal, como também a tentativa de explorá-lo a partir de alguns dos seus elementos composicionais, mais evidenciados na questão 5:

⁸ A reprodução da tira referente a essa atividade não foi autorizada pela editora do livro didático; por esse motivo, descreveremos a tira e as atividades que a acompanham no livro.

5. Considerando que a tira se vale de uma linguagem verbo-visual, em que a parte verbal equivale ao contexto textual e a visual ao contexto situacional ou extratextual, que tipo de referência há no primeiro quadrinho, pensando no demonstrativo **esta**? (COL 1, 2005, p. 151, grifos nossos).

Tal tentativa, a nosso ver, acaba por não se efetivar em sua plenitude, já que, embora o autor inicie a atividade com uma questão que evidencia a existência das linguagens verbal e visual no texto, a atividade se restringe ao componente textual, em especial aos aspectos formais da língua e na retomada dos elementos lexicais para explorar os sentidos das ligações verbais significantes, ou seja, uma tentativa de se explicar o que é uma *referência*, apoiando-se no texto como pretexto para o ensino-aprendizagem de gramática.

Podemos dizer que o discurso autoral que subjaz à atividade concebe os elementos gramaticais ou de textualização como conteúdos importantes para o ensino-aprendizagem da leitura. Observamos ainda que a preocupação autoral recai sobre os aspectos formais da língua, tendo em vista que nas páginas anteriores a esta atividade (p.146-147) no livro, são trabalhados os conceitos que tratam dos recursos coesivos, incluindo a *referência*. Observa-se que o objetivo real dessa atividade seja a retomada desses conceitos trabalhados anteriormente.

Não negamos a importância dos elementos morfológicos e suas relações semânticas ou sintáticas no texto, mas é importante observar que focalizar apenas os elementos verbais reduz, em muito, a multiplicidade de significados desse enunciado. O trabalho com os elementos linguísticos deve se constituir como parte do processo de compreender e não como um fim em si mesmo. Assim, defendemos que integrar todos esses elementos e relacioná-los ao contexto evidenciado pelos aspectos visuais da tira é o que possibilitará ao aluno perceber o todo do enunciado e levá-lo ao riso (réplica ativa) de imediato, ou a refletir sobre os possíveis sentidos, preparando-se para a resposta que virá. Em BAKHTIN (2003a), encontramos:

Cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte (...).
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 silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou

naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (p.272).

Nesse exemplo não foi possível perceber esse movimento dialógico entre leitor e autor, tendo em vista que as questões não focalizaram a exploração do gênero *tira* em seus elementos de significação. O que podemos notar, de fato, é um trabalho de retomada dos elementos lexicais para o ensino-aprendizagem da *referenciação*, mas tal retomada pouco ou nada colabora para o aprendizado/desenvolvimento de capacidades leitoras, uma vez que não se relacionam os itens lexicais aos componentes não-verbais, ao contexto de produção ou de circulação da tira como constituintes de significação desse gênero. Nesse sentido, para compreender o uso do pronome “esta”, na expressão “esta cadeira”, a observação dos elementos visuais nos quadrinhos como as reações das personagens em cada cena retratada contribuiria para que o aluno não só compreendesse o conceito (de *referenciação*), mas também o efeito de sentido produzido a partir da escolha lexical do pronome “esta” para apreensão do humor presente na tira.

Considerações finais

No que se refere à mobilização das capacidades leitoras por meio de atividades, podemos dizer que as orientações constantes dos manuais didáticos não se efetivam plenamente, uma vez que, embora apontem para um trabalho em que a linguagem verbo-visual seja considerada, tal intento acaba por não se concretizar, conforme apontaram os dados que apresentamos.

Desse modo, observamos que os livros analisados pouco contribuem para o desenvolvimento das capacidades específicas voltadas ao letramento visual dos estudantes. Acreditamos que sejam necessárias atividades que se proponham a ir além da leitura do verbal escrito, possibilitando ao aluno apropriar-se de diversificadas formas de letramentos a fim de responder às exigências contemporâneas de leitura, posicionando-se criticamente nas mais diversas situações ou contextos. Nesse sentido, a inserção de gêneros multimodais em atividades de leitura no LDP deve ter como principal finalidade ensinar o aluno a lê-los, a significá-los na sua relação com outras linguagens, discursos e contextos sócio-históricos. Esse trabalho pode levar os alunos a

formularem suas próprias réplicas a partir da compreensão dos mais variados enunciados a que tiverem acesso na vida.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. et al. *Português: língua, literatura, produção de texto*. Ensino médio. (Volumes 1, 2, 3). São Paulo: Moderna, 2005.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003a, p.263-306 [1952-53].

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN M. *Estética da criação verbal*. Trad. do francês de Maria Ermantina G. Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 2003b, p.307-335 [1959-61].

_____. Apontamentos 1970-71. In: BAKHTIN M. *Estética da criação verbal*. Trad. do francês de Maria Ermantina G. Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 2003c, p.367-392 [1970-71].

BELMIRO, C. A. Uma educação estética nos livros didáticos de português. In: ROJO, R. & BATISTA, A. A. G. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.299-320.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. H. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p.15-25.

BRASIL/SEMTEC *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF, 2000. <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em 27/12/2009>

BUNZEN, C. & R. ROJO. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo, In: COSTA VAL, M. G., MARCUSCHI, V. B. (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005, p.73-117.

COSTA, E. P.M. *A Multimodalidade nas atividades de leitura em livros didáticos do ensino médio: um estudo enunciativo-discursivo*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem UFMT. Cuiabá: UFMT, 2011.

DEBES, J. Some foundations of visual literacy. *Audiovisual Instruction*, 13, 1968, p. 961-964.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARXOSKI, B.G. & BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p.119-132.

- NICOLA, J. *Português: ensino médio*. (Volumes 1, 2, 3) São Paulo: Scipione, 2005.
- PAES de BARROS, C. G. Capacidades de leitura de textos multimodais. *Polifonia*, Cuiabá, n. 19, p. 161-186, 1. sem. 2009.
- PADILHA, S. de J. *Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva*. Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, São Paulo, 2005.
- PNLEM. *Língua Portuguesa: catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2009/Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 136 p. ISBN 978-85-7783-010-7.
- PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Trad. Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.
- RAMA, A. et al. *Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.
- ROJO, R. H. R. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: DE PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Orgs.) *Círculo de Bakhtin: inter e intra discursividades*. Vol. 4 da Série Bakhtin – Inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, no prelo.
- SOUZA, G. T. *Introdução à teoria do enunciado concreto do Círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. 2. Ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.
- VAN LEEWEN, T. *Introducing social semiotics*. Oxon & New York: Routledge, 2005.

Recebido em 11/08/2012

Aprovado em 29/11/2012