

A multimodalidade em atividades de leitura no livro didático Português Linguagens
Multimodality in reading activities in the Portuguese Language textbook
Multimodalidad en las actividades de lectura en el libro da língua Português

Recebido: 25/07/2019 | Revisado: 26/08/2019 | Aceito: 05/10/2019 | Publicado: 11/10/2019

Wanderleya Magna Alves

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5308-440X>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: leyaevandro@gmail.com

Cazimiro de Sousa Campos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2850-0125>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: cazimirocampos7@gmail.com

Resumo

Este trabalho visa refletir sobre a concepção de leitura que norteia as propostas de atividade do Livro Didático: Português linguagens, a partir de pressupostos teóricos da semiótica social, em diálogo com a Teoria/Análise Dialógica do Discurso, estendendo-se a alguns de seus debatedores e com estudos desenvolvidos no domínio da Linguística Textual entre outros. Para tanto, selecionamos três propostas de leitura, que podem evidenciar que concepção e que práticas de leitura são adotadas no material didático. Nosso objetivo geral é investigar as práticas de leitura de textos multimodais propostas pelo livro didático em questão, com o intuito de refletir sobre a concepção de leitura subjacente, bem como acerca de sua contribuição ou não para a construção de sentidos. Metodologicamente, este estudo está subsidiado pela abordagem qualitativa, caracterizada enquanto pesquisa bibliográfica, de procedimentos de análise dos dados de cunho descritivo e interpretativista. Dessa forma o corpus deste trabalho está constituído sobre as orientações para as atividades de leitura dos textos multimodais. Os resultados de nossas análises apontam que apesar de assumirem uma perspectiva discursiva com relação à leitura, há ainda um direcionamento muito acentuado para o uso do texto como pretexto para a mera classificação gramatical, bem como para a exploração dos textos não-verbais, cujas atividades, em sua maioria, revestem-se ainda de questionamentos superficiais. Nesse caso, fica a reflexão das metalinguagens como

ferramentas que podem conduzir a leitura e, conseqüentemente, a ampliação da aprendizagem para a integração do letramento social e cultural.

Palavras-chave: Livro didático. Língua Portuguesa. Textos Não-Verbais. Letramento Visual.

Abstract

This work aims to reflect on the conception of reading that guides the proposals for the activity of the textbook: Portuguese languages, from theoretical assumptions of the social semiotics, in dialogue with the dialogical theory/analysis of Discourse, extending to some of its debaters and studies developed in the field of Textual linguistics among others. For this, we selected three reading proposals, which can show that conception and what reading practices are adopted in the didactic material. Our general objective is to investigate the reading practices of multimodal texts proposed by the textbook in question, In order to reflect on the conception of underlying reading, as well as about its contribution or not to the construction of meanings. Methodologically, this study is subsified by the qualitative approach, characterized as a bibliographic research, of descriptive and interpretative data analysis procedures. Thus, the corpus of this work is constituted on the orientations for reading activities of multimodal texts. The results of our analysis indicate that despite assuming a discursive perspective regarding reading, there is still a very sharp direction for the use of the text as a pretext for the mere grammatical classification, as well as for the exploitation of non-verbal texts, whose activities, in most cases, are still of superficial questions. In this case, the metalinguages are reflected as tools that can lead to reading and, consequently, the expansion of learning for the integration of social and cultural literacy.

Keywords: Textbook. Portuguese language. Non-verbal texts. Visual literacy.

Resumen

Aquest treball pretén reflexionar sobre la concepció de la lectura que guia les propostes d'activitat del llibre de text: llengües portugueses, a partir de supuestos teóricos de la semiótica social, en diálogo con la teoría/análisis dialogante del discurso, extendiéndose a algunos de sus debates y estudios desarrollados en el campo de la lingüística textual, entre otros. Para ello, seleccionamos tres propuestas de lectura, que pueden mostrar que la concepción y las prácticas de lectura se adoptan en el material didáctico. Nuestro objetivo general es investigar las prácticas de lectura de textos multimodales propuestos por el libro de texto en cuestión, con el fin de reflexionar sobre la concepción de la lectura subyacente, así como sobre su contribución o no a la construcción de significados. Metodológicamente, este

estudio está subsificado por el enfoque cualitativo, caracterizado como una investigación bibliográfica, procedimientos descriptivos e interpretativos de análisis de datos. Por lo tanto, el corpus de esta obra se constituye sobre las orientaciones para las actividades de lectura de textos multimodales. Los resultados de nuestro análisis indican que a pesar de asumir una perspectiva discursiva con respecto a la lectura, todavía hay una dirección muy nítida para el uso del texto como pretexto para la mera clasificación gramatical, así como para la explotación de textos no verbales, cuyas actividades, en la mayoría de los casos, siguen siendo cuestiones superficiales. En este caso, los metalejes se reflejan como herramientas que pueden conducir a la lectura y, en consecuencia, la expansión del aprendizaje para la integración de la alfabetización social y cultural.

Palabras Clave: Libro de texto. Lengua portuguesa. Textos no verbales. Alfabetización visual.

I. Considerações iniciais

As inovações tecnológicas introduzidas na produção e edição de textos tem provocado mensagens cada vez mais cheias de imagens, cores, e recursos tipográficos diversos, que significam para além do verbal (Salles, 2014). O que tornou a realidade cotidiana cada vez mais “multissemiótica ou multimodal”, e, conseqüentemente, ocasionou desdobramentos nos estudos da linguagem, que já não é mais centralizada apenas no código escrito. Essa intensa circulação de textos em diferentes instâncias sociais exige de cada um de nós competência para ler e entender os diversos recursos semióticos, para então, percebermos a sua multiplicidade de sentidos e significados, bem como as funções oriundas desses textos, a sua multimodalidade (Araújo, 2011).

Nessa direção, a multissemiótica deve ser explorada como uma importante ferramenta para o ensino, de forma a colaborar para a constituição de sujeitos multiletrados, que sejam capazes de operar diante da diversidade semiótica que permeia os gêneros discursivos. Os quais, segundo a literatura mais recente, deve ser a unidade de ensino de língua portuguesa, defende Antunes (2003, 2006, 2009) entre tantos outros.

Essas reflexões, nos despertam a curiosidade em conhecer como a escola tem trabalhado essas questões no processo de ensino aprendizagem, a começar pela forma como o livro didático de Língua Portuguesa traz essa realidade para o contexto escolar. Uma vez que este recurso desempenha um papel fundamental na seleção e escolha da maioria dos textos lidos e discutidos em sala de aula (Reinaldo, 2005).

Tal proeminência e importância no contexto educacional corroborou para torná-lo objeto central de muitas investigações (Maroun, 2006; Gualberto, 2016; Ottoni *et al.*, 2010; Salles, 2014), afim de compreender os seus limites e as suas possibilidades – “*affordances*” (New London Group, 1999), no que tange ao processo de desenvolvimento de leitores mais conscientes dos recursos envolvidos na constituição textual, bem como em relação a sua criticidade.

Nessa perspectiva, o presente trabalho objetiva investigar como se dão as orientações para as atividades de leitura dos textos multimodais propostos pelo livro didático *Português: Linguagens*, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, com o intuito de refletir sobre a concepção de leitura subjacente, bem como acerca de sua contribuição ou não para a construção de sentidos e significados.

II. Texto, multimodalidade e o ensino de língua portuguesa

São evidentes as transformações pelas quais a sociedade tem passado, o advento tecnológico e a globalização tem provocado modificações (sociais e semióticas) constantes no processo sociointerativo, sobretudo, no que tange ao uso centralizado da modalidade verbal, que já não é mais entendida como primordial ao processo de construção textual de sentidos e significados. O que é discutido por vários estudiosos, dentre eles, destacamos o estudo pioneiro “*A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*” do *New London Group* (1999), que reflete sobre a necessidade da escola incluir nos seus currículos a imensa variedade cultural presente no mundo globalizado. Ainda de acordo com o grupo, é necessário trabalhar com as diversas modalidades comunicativas em sala de aula, numa perspectiva que aborde

[...] o linear e também não linear; a sentença, mas também a imagem; considera as marcas tipográficas, topológicas e pictóricas; mas também faz uso do som e do movimento, das cores e dos gestos, dos gráficos, diagramas e desenhos, e da simulação virtual dentro de estruturas hipertextuais (Oliveira, 2006, p.7)

Essa visão, trouxe consequências para os nossos habituais modos de ler um texto, que estão sendo reelaborados constantemente, de forma que não se salienta mais a supremacia da imagem ou da palavra na organização textual, mas sim, a harmonia entre ambos (Dionísio, 2006). O que tornou os textos cada vez mais complexos, especialmente no tocante a leitura dos seus modos constituintes, haja vista que requer dos seus usuários e produtores múltiplos letramentos (Bezemer & Kress, 2014), os quais necessitam serem capazes “[...] de atribuir

sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens incorporando múltiplas fontes de linguagem.” (Dionísio, 2006, p.131).

Nesse âmbito, “a palavra escrita é apenas uma parte da mensagem composta, e, com ela, outros elementos compõem o corpo do texto como um todo (Silva & Araújo, 2015, p.314)”. Tal conclusão vai ser justificada pelo trabalho de Dionísio (2006, p.121), em quatro pressupostos, adaptados do seu texto original: 1) As ações sociais são fenômenos multimodais; 2) Gêneros textuais orais e escritos são multimodais; 3) O grau de normatividade visual dos gêneros textuais da escrita se processa num contínuo e; 4) Há novas formas de interação entre leitor e o texto, resultantes da estreita relação entre discurso e as inovações tecnológicas.

Assim, pode-se inferir que a multimodalidade é o traço constitutivo do texto falado e escrito, estando presente em todas as ações praticadas pelo ser humano (Dionísio, 2006; Oliveira, 2006). Ela faz “[...] uso de vários modos semióticos no *design* de um produto semiótico ou evento, junto com formas particulares em que esses modos são combinados.” (Gualberto, 2016, p. 23). Seu objetivo é realçar a importância dos diversos modos de representação: imagens, músicas, gestos, sons etc. Estes, que são guiado “[...] por princípios comunicativos que vão além dos princípios linguísticos da gramática tradicional.” (Oliveira, 2006, p.7).

Tal panorama impõe implicações no cenário educacional e social, sobretudo, na necessidade em se preparar os estudantes para construir sentidos e significados que perpassem a decodificação, e que abordem o caráter multissemiótico desses textos, cada vez mais comuns, conforme asseguram (Cani & Coscarelli, 2016). Assim, exige-se do aluno a capacidade de ler o dito, mas também de

[...] saber perceber o valor do que foi omitido, apontar motivos (avaliar), perceber intenções (fazer inferências) e, tirar conclusões acerca do que foi lido, com a clara intenção de atuar sobre situações, visando à sua transformação, tanto em meio monomodal (texto linear tradicional) quanto e cada vez mais no meio multimodal (hipertexto, por exemplo) (Oliveira, 2006, p. 6).

Essa perspectiva nos propõe repensar o texto trazendo para ele situações comunicativas diversas, pensamento este que é compartilhado por (Cani & Coscarelli, 2016), que enfatizam a importância da diversidade textual para as atividades de interpretação, compreensão e produção de sentidos, para o desenvolvimento de leituras críticas. Tal lógica, vai ao encontro de um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa, que é ampliar o “[...] domínio ativo dos discursos dos alunos nas diversas situações comunicativas,

possibilitando a sua inserção efetiva na sociedade letrada, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.” (Lopes-Rossi, 2008, p.51).

Essa compreensão é compartilhada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s* (Brasil, 1998), ao proporem uma concepção sócio-discursiva de linguagem para o ensino, que forme leitores proficientes e críticos, que possam “[...] produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo as diferentes intenções e situações de comunicação” (Brasil, 1998, p.7-8).

Do contrário, os discentes estarão despreparados para lidar com situações que envolvam vários modos semióticos (Salles, 2014). E, considerando que as práticas sociais atuais, em sua maioria, envolvem gêneros multimodais, não se dará condições ao alunado para participarem de tais práticas e exercerem efetivamente sua cidadania.

III. (Re)pensando o conceito de leitura em propostas do livro didático *Português: Linguagens*

Na perspectiva de conhecer como acontecem, em parte, as propostas de leitura em Livros Didáticos recentes de Português (LDP), foram dispensadas algumas horas de pesquisa e leitura de livros didáticos do PNLD 2017 a 2019, do ensino fundamental II, com intenção proposital e específica de se observar como esses materiais se propõem a orientar o ensino da leitura. Nessa busca de materiais para análise, usamos como critério de seleção a escolha de um livro que estivesse sendo utilizado em sala de aula. Selecionamos, dessa forma, o manual didático: *Português: Linguagens*, que tem como autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

Nossa análise se dará a partir de três propostas de atividades de leitura recortadas do LDP do 6º ano, utilizado em uma escola pública do município do Lastro/PB. Estas propostas estão localizadas, respectivamente, nas páginas 48, 85 e 106 e terá como premissa geral: investigar como se dão as orientações para atividades de leitura de gêneros discursivos não-verbais e/ou mistos, afim de refletir sobre a concepção de leitura subjacente, bem como acerca de sua contribuição ou não para a construção de sentidos.

Essa pesquisa se insere no contexto da investigação qualitativa, caracterizada enquanto pesquisa bibliográfica, de procedimentos de análise dos dados de cunho descritivo e interpretativista. O que foge a contramão de vias que seguem totalmente a direção das representatividades numéricas e estatísticas. Acreditamos que a Livro Didático nos dá respaldo para investigar as formas como de trabalho do letramento visual e crítico na sala de

aula, tendo em vista a busca por uma competência comunicativa e capacidade de posicionamento crítico pelos alunos, quando expostos a textos visuais nas suas práticas em sociedade.

Para tanto, elencamos como objetivos específicos: i) analisar orientações para atividades de leitura de textos não verbais e/ou mistos; ii) discutir sobre a concepção de leitura assumida pelo livro didático, com base nas atividades de leitura propostas; bem como iii) refletir sobre a contribuição das atividades de leitura para o desenvolvimento da construção de sentidos.

Nosso primeiro recorte é descrito na imagem 1, e refere-se a um cartum de Santiago em que linguagem verbal e não verbal se imbricam e são indispensáveis para a construção de sentidos. O cartunista reporta-se a um período da nossa história, em que, provavelmente, todos já tenham conhecimento por meio do texto não verbal: a figura de Pero Vaz de Caminha com uma carta na mão, com vestimentas típicas da época de 1.500; ao fundo as caravelas portuguesas flutuando no mar e um índio, representando os primeiros povos de nossa terra.

RECORTE 1a – P. 48

Leia o cartum a seguir, de Santiago, e responda às questões de 5 a 7.



(Tinta fresca. Porto Alegre: L&PM, 2004. p. 9.)

Fonte: Retirado de Cereja (2012, p.48).

O texto verbal, além de elucidar o objetivo da interação entre as personagens: Pero Vaz de Caminha pretende enviar uma carta ao rei de Portugal, evidencia também a variedade

linguística utilizada pela personagem de origem portuguesa através de recursos gráficos que pudessem reproduzir o sotaque, o modo de falar do povo português.

Através das duas modalidades de texto identificamos o tempo em que as personagens se encontram. Contudo, o cartum deixa margem para uma confusão quanto a este tempo. Poderíamos pensar, por exemplo, que as personagens estariam conversando na época do “descobrimento” do Brasil, bem como estarem postos aí tempos distintos, levando em conta a fala do índio. Quando o índio se reporta ao provedor de internet se mostra está vivendo na atualidade, enquanto que Caminha ainda pretende enviar uma carta ao rei, fato causador do humor.

Após essa breve explanação sobre o texto, analisemos a partir dos questionamentos sobre ele, que demanda de leitura é exigida para o aluno.

RECORTE 1b, p. 48: Atividade de leitura referente ao recorte 1a.

5. Observe as personagens do cartum, as caravelas ao fundo e o papel que uma das personagens tem nas mãos.
 - a) A que figura da história do Brasil provavelmente corresponde a personagem que tem o papel nas mãos? *A Pero Vaz de Caminha, pois a carta está assinada por ele.*
 - b) Quando supostamente estaria ocorrendo essa cena? *Por ocasião do descobrimento do Brasil, em 1500.*
6. O humor desse cartum está principalmente na fala do índio. Explique por quê.
Professor: Antes de os alunos responderem à questão, verifique se todos compreendem o sentido da palavra *provedor*, ou seja, uma empresa que liga o computador de uma pessoa à rede internacional de computadores, a Internet. Resposta: Os índios estariam muito mais desenvolvidos tecnologicamente na época do descobrimento do que os portugueses.
7. As duas personagens do cartum são falantes da língua portuguesa; contudo, há diferenças entre a linguagem de uma e a de outra, pois falam variedades linguísticas diferentes.
 - a) Que variedade linguística é falada pela personagem que tem o papel nas mãos? ^{A língua portuguesa lusitana.}
 - b) Que recurso quanto à grafia das palavras o cartunista utilizou para mostrar que a fala da personagem não é igual à dos brasileiros? Ele desprezou a ortografia de algumas palavras e as escreveu de um modo que procura reproduzir o jeito como elas são pronunciadas.

Fonte: Retirado de Cereja (2012, p. 48).

Na questão 5, letras a) e b) o livro procura orientar o aluno a voltar-se para as duas modalidades de texto presentes no cartum, mostrando a indispensabilidade que ambas exercem para a construção de sentidos nesse texto, bem como o necessário ativamento de discursos já ditos, conhecidos, que indubitavelmente, colaboram para o desenvolvimento de uma compreensão que abrange o que está além do visível, do materializado.

A questão 6 visa obter do aluno sua compreensão macro sobre o discurso materializado por meio do cartum, em que o objetivo maior é o humor que o autor pretende causar ao colocar, por meio da fala do índio, o Brasil como país mais desenvolvido tecnologicamente em relação a Portugal.

Ao propor a questão 7, letras a) e b), o LDP objetiva refletir sobre as variedades linguísticas que tem o idioma português como língua primeira, através de perguntas que exigem conhecimentos além do que está explícito no texto, como por exemplo, saber que o português do Brasil difere do português de Portugal lexicalmente e em termos de pronúncia, mas também propõe que o aluno volte ao texto apenas para apontar informações explícitas no corpo do texto, como é o caso da pergunta b) dessa questão.

Temos na página 85, a proposta de leitura de uma *tira* de Fernando Gonsales, que tem como título: *Drácula chamando Hugo*. Nesse gênero discursivo, texto verbal e não verbal são necessários para a produção de sentidos e a compreensão global do texto. A disposição dos corpos das personagens, suas expressões faciais aliadas ao texto verbal são de fundamental importância para a compreensão do acontecimento no texto. Como se percebe no texto selecionado abaixo.

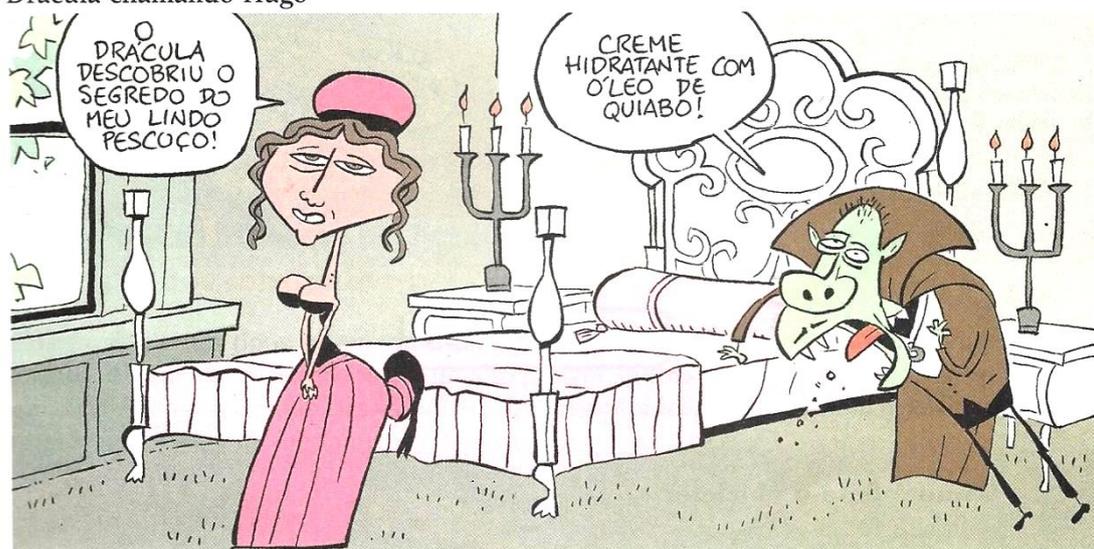
A língua em foco

► O SUBSTANTIVO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira, de Fernando Gonsales:

Drácula chamando Hugo



(www2.uol.com.br/niquel/cinema.shtml. Acesso em 17/2/2010.)

Fonte: Retirado de Cereja (2012, p.85).

Quanto aos cinco questionamentos referentes a este texto, três deles (questão 1, letras a) e b) e questão 3) demonstram claramente a relação necessária que devemos fazer entre o verbal e o não-verbal. No entanto, as perguntas a) e b) da questão 1 exige que o aluno tenha a necessidade de observar como se comportam as personagens da mulher e do Drácula, utilizando-se dessa forma, apenas do texto não-verbal, para se conseguir as respostas que o livro pretende. Na questão 3, ao solicitar do aluno uma explicação do título da tira: *Drácula chamando Hugo*, torna-se imprescindível que linguagem verbal e não-verbal e conhecimento prévio sobre o barulho de alguém provocando vômito sejam considerados para que se compreenda o título do texto.

Enquanto que na questão 2, letras a) e b) as questões que orientam a atividade de leitura, requer que o aluno compreenda, a partir do contexto da tira, os significados envolvidos no substantivo *segredo*, como podemos constatar no recorte que segue:

RECORTE 2b, p. 85 - Atividade de leitura referente ao recorte 2a, p.85.

1. Nos contos e filmes de vampiros, o Conde Drácula provoca muito medo às pessoas, porque se alimenta do sangue de suas vítimas até matá-las.
 - a) Nessa tirinha, a moça não parece amedrontada com o Drácula. O que demonstra que ela está tranquila? A imagem dela, com as mãos juntas na frente do corpo, um olhar apaixonado e a afirmação de que seu desejo - o de ter o segredo de seu pescoço descoberto - foi realizado.
 - b) O Drácula não parece satisfeito com o alimento que encontrou. O que demonstra isso? Ele vomita.

2. Na tira, a palavra **segredo** tem sentidos diferentes para a moça e para o Drácula.
 - a) Qual o sentido de **segredo** na fala da moça? Na visão dela, o segredo era sua beleza, seu charme, seu pescoço bonito e bem tratado.
 - b) O que o Drácula considera **segredo**? O creme hidratante misturado com óleo de quiabo que tinha sido usado pela sua vítima, causando-lhe desgosto.

3. Explique o título da tira, "Drácula chamando Hugo". O título faz referência ao vômito de Drácula. Hugo é uma palavra cujos sons lembram o de alguém vomitando. Professor: Se quiser, comente que Hugo é uma onomatopeia de vômito.

85

Fonte: Adaptado de Cereja (2012, p.85).

Nossa terceira e última proposta de atividade de leitura, refere-se a um gênero não-verbal, a fotografia. A maioria das perguntas que guiam a leitura do gênero são indagadas de forma que o aluno apenas atribua adjetivos ao lugar e a criança retratados na foto. Dois questionamentos (questão 1, letra a) e (questão 3) são perguntas que demandam hipóteses, necessitando que o aluno mobilize conhecimentos prévios sobre a África e seu próprio país, bem como possa evidenciar aspectos socioeconômicos, interpessoais de sua vida, permitindo ainda que o professor possa avaliar sua capacidade de argumentação, assim como mostra o recorte a seguir:

RECORTE 3 - Texto e atividade de leitura, p. 106

A língua em foco

▶ O ADJETIVO

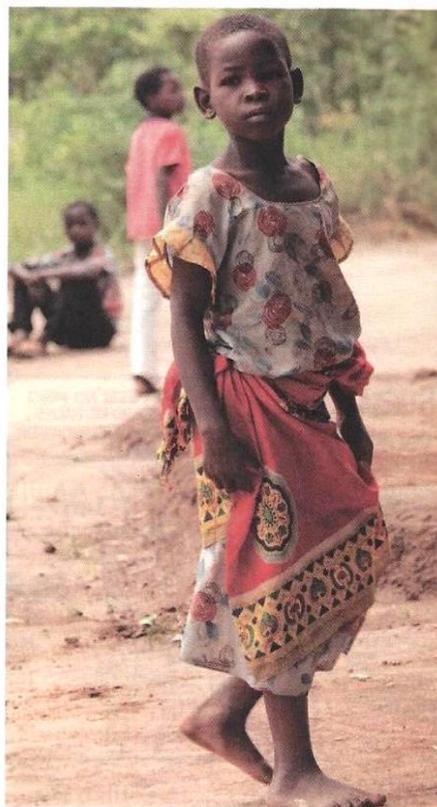
CONSTRUINDO O CONCEITO

Observe a foto ao lado, de Inês Calixto.

1. Observe os elementos que compõem a foto.
 - a) Que tipo de lugar pode ser esse?
É um lugar amplo, aberto, por isso, pode ser um sítio, uma fazenda, uma aldeia, uma estrada.
 - b) Como é esse lugar? Descreva-o.
É um lugar com chão de terra batida, com uma mata ao fundo.
 - c) Como está o dia: claro, escuro ou chuvoso? Está claro.
 - d) Quem você acha que são os meninos ao fundo da foto? Talvez irmãos ou amigos que moram no local.

2. Observe a menina.
 - a) O que ela está fazendo? Ela está caminhando.
 - b) Como ela está vestida?
 - c) Como são os cabelos dela? São curtos, escuros e crespos.
 - d) Pela expressão da menina, como você imagina que ela esteja?
 - eufórica
 - triste
 - x • pensativa

2. b) Ela veste roupas coloridas. O vestido é comprido e estampado com flores vermelhas, as mangas são curtas, com detalhes amarelos. Amarrado na cintura, ela tem um pano vermelho com desenhos e um barrado em que se destaca o amarelo.



3. A menina da foto vive em Moçambique, na África, num distrito da Zambésia chamado Gilé. Nesse país, também se fala português. Você acha que a menina tem uma vida diferente da sua? Por quê?

Resposta pessoal. Professor: Aproveite a oportunidade para conversar com os alunos sobre os laços culturais e linguísticos que unem o Brasil e a África e falar também da diversidade social, étnica e cultural do planeta.

Fonte: Adaptado de Cereja (2012, p. 106).

As atividades recortadas para análise revelam já uma mudança no modo como as atividades de leitura e interpretação são concebidas no Livro Didático, a exemplo, o LDP apreciado. No entanto, percebemos que, apesar do processo evolutivo que temos presenciado na elaboração de LDPs, como podemos destacar a presença substancial dos gêneros discursivos multimodais de diferentes esferas da comunicação, tanto nas propostas de leitura, quanto nas de escrita, a consideração, em seus direcionamentos, aos conhecimentos prévios dos alunos, bem como a relevância que se dá ao contexto em que estes textos se inserem.

Concomitante a isto, ainda permanecem propostas de leitura que reduzem o papel desta atividade a propósitos meramente gramaticais, caso visto no último recorte, que de

acordo com o LDP em estudo, é também utilizado para *construir conceitos gramaticais, que serão posteriormente ampliados, exemplificados com explicações complementares, observações, etc.*, tendo em vista que categorias gramaticais, semântico-estilísticas são também responsáveis pela construção de sentidos no texto.

Bakhtin (2016, p. 22) já concordava com esta afirmação, levando em conta o léxico enquanto forma de enunciado. Ele defendia que [...] a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico.” Sendo assim, uma forma de produzir sentidos. Porém, outros aspectos daquela fotografia poderiam ser explorados: os estereótipos sofridos por este povo; o preconceito racial, o estilo das vestimentas e tantos outros aspectos de sua cultura. Ao invés disso, algumas perguntas superficiais, em que o aluno simplesmente teria que identificar e adjetivar aspectos do lugar e da aparência de uma criança da África.

Assim como as já apresentadas neste artigo, a maioria das atividades deste LDP evidenciam a variedade de gêneros do discurso postos para a leitura e, por conseguinte, a exploração de especificidades inerentes a qualquer gênero discursivo, a saber, conhecimentos prévios que auxiliam na compreensão e no cotejamento de outros textos, a consideração e observação do tempo/espço/contexto da situação comunicativa, os recursos lexicais e estilísticos que também são formas de construir/produzir sentidos, conforme o pensamento dialógico da linguagem: Bakhtin, (2016); Geraldi, (2012); os próprios documentos oficiais que orientam o ensino da leitura em Língua Portuguesa, bem como de estudiosos de outras correntes, a Linguística Textual, por exemplo: Antunes (2003, 2006, 2009, 2010); Rottava (2004); Oliveira (2010) e ainda, referindo-se, especificamente, a discussão sobre a leitura multimodal, estudiosos ligados à semiótica social: Silva (2016); Descardecí (2002), Dionísio (2006), entre outros que postulam a defesa de se considerar em um gênero todo e qualquer recurso verbo/visual, estilístico, como propiciador para a construção de sentidos, que jamais são construídos a partir de textos monomodais.

Considerações finais

A sociedade multiletrada e multifacetada em que estamos imersos demanda da escola uma postura cada vez mais compromissada com a formação de leitores proficientes e críticos. Há décadas João Wanderley Geraldi, já iniciava no Brasil estudos que contemplavam os gêneros dos discursos como unidade de ensino das aulas de língua portuguesa, sendo, portanto, esta ideia mais abrangentemente propagada pelos *Parâmetros Curriculares*

Nacionais – PCN's, no ano de 1998 e se alargando em muitas outras pesquisas em relação, principalmente, ao tratamento da leitura e escrita do texto.

A multimodalidade é uma delas. A compreensão de que um texto é formado por vários recursos lexicais, estilísticos, signos ideológicos de diversas naturezas, tira o leitor do centro de valor absoluto do código escrito e o transporta para as múltiplas formas de leitura que a sociedade contemporânea exige de nós.

A escola, todavia, conseqüentemente os livros didáticos, apesar de inserirem em seus programas de ensino os gêneros discursivos multimodais não estão dando conta de todos os aspectos que devem ser explorados na leitura de determinados gêneros, quais sejam, aspectos ligados a estrutura composicional, ao tema e ao estilo do gênero, conforme atesta Lopes-Rossi (2008).

Concepção semelhante é apresentada pelo livro didático em destaque no artigo. Este comporta uma variedade imensa de gêneros multimodais, considera aspectos como o contexto extraverbal, quando suscita o conhecimento prévio do aluno, alia recursos estilísticos e signos diversos para a construção do texto, mas é lacunar quando propõe a leitura de uma fotografia de modo superficial.

Não podemos negar, contudo, o progresso alcançado até aqui, porém a considerar muitas outras pesquisas a respeito do ensino de leitura no livro didático, (LOPES ROSSI, 2008; REINALDO, 2005) constatam que, apesar do aparente esgotamento do tema, as décadas de contribuição de pesquisa na área parece não se refletirem totalmente em LD's e em práticas docentes.

Formar leitores capazes de apropriar-se, no sentido lato do termo, das diversas formas de variados gêneros que nos circundam, e que, a cada dia, se hibridizam e se transformam, é missão que se consegue com uma alargada fundamentação teórica, com uma variada gama de estratégias e consciência de que o processo é gradual e viável, conforme defendem Dolz & Pasquier (1996); Lopes-Rossi (2008).

Referências

Antunes, I. (2010) *Análise de textos: fundamentos e práticas*. Irandé Antunes. São Paulo: Parábola Editorial.

Antunes, I. (2009) *Língua, texto e ensino: outra escola possível* / Irandé Antunes. São Paulo: Parábola Editorial.

Antunes, I. (2006). Avaliação da produção textual no Ensino Médio. In: MENDONÇA, M. & BUNZEN, C. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola editorial, p.163-180.

Antunes, I. (2003). *Aula de Português: encontro e interação*. – São Paulo: Parábola Editorial.

Araújo, A. D. (2011). Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. In: *Linguagem em Foco* – Revista de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE / Universidade Estadual do Ceará. 3(5):13-24, mai./jun.

Bakhtin, M. (2016). *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas a edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34.

Bezemer, J.; Kress, G. (2014). Young people, Facebook and pedagogy: Recognizing contemporary forms of multimodal text making. In: *Kontopodis M et al. (eds) Youth, Tube, Media: Qualitative Insights and International Perspectives*. Berlin: Waxmann. p. 1-25.

Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília. MEC/SEF.

Cani, J.B; Coscarelli, C.V. (2016). *Textos multimodais como objeto de ensino: Reflexões em propostas didáticas*. In: Dorotea Frank Kersch; Carla Viana Coscarelli; Josiane Brunetti Cani (Orgs.). *Multiletramentos e Multimodalidade: Ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas-SP: Pontes.

Cereja, W. R. (2012). *Português: linguagens, 6º ano: língua portuguesa*. William Roberto Cereja; Thereza Cochar Magalhães (Orgs.). – 7. ed. reform. – São Paulo: Saraiva.

Descardec, M. A. A. S. (2002) Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. *Etd Educação Temática Digital*, Campinas – SP, 3(2): 19-26. jan./fev.

Dionísio, A. P. (2006) Gêneros multimodais e multiletramento. In: Karwoski, A. C.; Gaydeczka, B.; Brito, K. S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 131-144.

Dolz, J. & Pasquier, A. (1996) Um decálogo para ensinar a escrever. *Cultura y Educación*, 2: 31-41. Madrid: Infância y aprendizaje. Tradução de R. H. R. Rojo. Circulação restrita.

Gaydeczka, B.; Brito, K. S. (2006). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 131-144.

Geraldi, J. W. (2012). Unidades básicas do ensino de português. In: *O texto na sala de aula*. Geraldi, J. W. (org.). – São Paulo: Anglo. 136p.

Gomes, L. F. (2012) *Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital*. Jundiaí: Paco Editorial.

Gualberto, C. L. (2016). *Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa: Uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual*. 2016. 181 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Lopes-Rossi, M. A. G. (2008). Práticas de leitura de gêneros discursivos: A reportagem como proposta. In: Petroni, M. R. (Org.). *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos: Pedro & João Editores. Cuiabá: EduFMT, p. 51-68.

Maroun, C. R. G. B. (2006). *A multimodalidade textual no livro de Língua Portuguesa*. 2006. 118 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas, Universidade de Brasília, Brasília.

New London Group. (1999) *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review, 66(1).

Oliveira, S. (2006). Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. *Linguagem e Ensino*, v.9, n.1, p. 15-39

Otoni, M. A. Resende et al. (2010). A presença e a abordagem de gêneros multimodais em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio. *Polifonia*, 17(21): 85-116 Jul/dez.

Reinaldo, M. A. G. M. (2005). A orientação para produção de texto. In: Bezerra, M. A. Dionísio, A. P. *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 89-101.

Rottava, L. (2004). Concepções de leitura e de escrita: um contraponto entre professores em formação de português, inglês e espanhol. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. (Orgs.) *Linguística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Ed. UNIJUI, p. 111-138.

Salles, M. M. C. W. S. (2014). *Textos multimodais e letramento: o trabalho com os textos imagéticos em livros didáticos de língua portuguesa*. 118 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Silva, M. Z. V. (2016). *O letramento multimodal crítico no ensino fundamental: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente*. 2016. 339 f. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

Silva, M. Z. V., Araújo, A. D. (2015). Multimodalidade e ensino sob a ótica de língua inglesa da escola pública. *Antares*, 7(1): 313- 335, jul./dez.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Wanderleya Magna Alves – 50%

Cazimiro de Sousa Campos – 50%