

## Atividades de leitura multimodal em LDP: Resultados de Pesquisa<sup>12</sup>

Heitor Gribl - IEL/Unicamp<sup>3</sup>

### RESUMO

Este trabalho busca divulgar os resultados da pesquisa realizada no Mestrado em Linguística Aplicada. Buscamos refletir teoricamente sobre as linguagens verbal e visual presentes nas coletâneas de textos e suas abordagens de leitura oferecidas pelos Livros Didáticos de Língua Portuguesa. Entre as atividades de leitura, verificamos que o modelo da Decodificação é presente na maioria das atividades das duas coleções que envolvem as linguagens verbal e visual e, com menor incidência, os modelos de Interação e Discursivo. Conclui-se que há carência no tratamento das questões que envolvem o ensino-aprendizagem dos gêneros compostos por mais de uma semiose.

Palavras-chave: Leitura de imagens, Livro Didático de Língua Portuguesa, Português Língua Materna

### ABSTRACT

This paper investigate about verbal and visual languages that are presents in anthologies of texts and its boardings of reading offered by Text Books of Portuguese Language. The results point to two profiles that disclose to similarities and differences in the treatment given to the reading of multi- and intersemiotics genres. It was verified that the called model of reading of Decoding is present in the majority of activities offered by collections for texts on genres that involve verbal and visual languages and, with lesser incidence, the models of reading of Interaction and Discursive. The research concludes that it has lack in the treatment of questions that involve the teach-learning of these genres.

Keywords: Image reading, Text Books of Portuguese Language, Portuguese as native language

### 1. Introdução

Apresentamos neste artigo as reflexões realizadas durante a pesquisa realizada durante mestrado (GRIBL, 2009) sobre os limites e as fronteiras dos termos "multimodalidade" e "multisseiose" ao investigar materiais impressos em um enfoque enunciativo-discursivo. A proposta não é defender o uso de um ou outro termo, mas elaborar os conceitos de maneira mais precisa no contexto da investigação de materiais impressos.

Consoante aos interesses da Linguística Aplicada, as questões investigadas neste trabalho estão relacionadas à seleção da coletânea de textos das coleções voltadas à comunidade escolar e à abordagem pedagógica que os LDP oferecem nas atividades de leitura de textos multi- e intersemióticos, além da investigação das diferentes estratégias didáticas oferecidas/favorecidas nas seções de leitura desses gêneros e de seus funcionamentos. Considerando que as coleções didáticas têm utilizado maior quantidade de imagens a partir dos avanços tecnológicos referente aos recursos gráficos e, conseqüentemente, do seu barateamento na impressão em cores, é preciso investigar quais imagens têm sido escolhidas para compor os LDP e qual tem sido o uso didático destas imagens articuladas com os textos e com o aprendizado de leitura.

Sabe-se que o termo "multimodalidade" está bastante difundido em trabalhos acadêmicos para referir-se aos estudos que envolvem textos verbais escritos e imagens, entretanto o termo ainda carrega consigo a herança teórica da dicotomia entre modalidades (advindas da oral-escrita, por exemplo), tendo sido ampliado seu uso pelo prefixo multi- para abordar outras formas de linguagem. Entretanto, estabelecer

<sup>1</sup> Este trabalho é composto por excertos da Dissertação (Mestrado), disponível para download em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000448664>

<sup>2</sup> Para acessar a apresentação deste trabalho durante o evento em Uberlândia, acesse: <http://prezi.com/wdaqxsrgndor/>

<sup>3</sup> [heitor.g@gmail.com](mailto:heitor.g@gmail.com)

relações de sentido entre dois ou mais sistemas sígnicos/simbólicos pode também ser tratado como multissemiose, como alguns trabalhos fazem (Xavier, 2004, por exemplo).

Para definir, assim, quais semioses e quais linguagens estão envolvidas nas coletâneas de Livros Didáticos de Língua Portuguesa, cabe discutir os prefixos uni-, multi-, inter-, baseado na tese de Buzato (2007) e para discutir modalidade e semiose, baseio-me em Barthes (1961, 1964), Santaella (2001), Kress (2003) e Lemke (2002).

Nos livros didáticos impressos, estamos diante de semioses diferentes, articuladas de maneira híbrida ou intercalada (BAKHTIN, 1952-1953; FRIEDMAN, 2002), em sua forma composicional para construir o sentido do enunciado nos gêneros apresentados pelas coleções didáticas. Assim, de acordo com a maneira em que se articulam as linguagens dos gêneros discursivos presentes nas coleções didáticas, passamos a utilizar o termo multissemiose para os casos em que as diferentes semioses são apresentadas de maneira intercalada (ou em relação de ancoragem, segundo Barthes), enquanto o termo intersemiose servirá para os casos em que ocorre o processo de hibridização entre as linguagens que compõem um gênero (ou estabelecem relação de *relais*, segundo Barthes).

A contribuição da semiótica, sobretudo na obra de Santaella (2001) acerca das linguagens híbridadas, serviu para compreender melhor as relações entre os diferentes tipos de linguagens encontrados nos materiais impressos, a saber: a linguagem visual, a linguagem verbal-visual e a linguagem visual-verbal, revistas sob a perspectiva enunciativa-discursiva na construção de gêneros que utilizam diferentes aportes sígnicos em sua forma composicional.

O corpus da investigação é composto por livros que participaram do PNLD/2008 (5ª a 8ª séries) e que apresentaram maior quantidade de gêneros discursivos multimodais/multissemióticos em suas coletâneas de textos. Apresentaremos, por fim, a discussão sobre a terminologia da pesquisa, partindo dos prefixos uni-, multi-, inter- e trans- e suas implicações para futuras pesquisas voltadas para questões de leitura de gêneros verbais e não-verbais.

## **2. Pesquisa em Linguística Aplicada**

A Linguística Aplicada, área em que esta pesquisa se desenvolve, carregou a adjetivação "aplicada", por muito tempo, como uma herança teórica e metodológica da Linguística dita teórica, cabendo à Linguística Aplicada, desde a década de 1950, um campo de aplicações e verificações das teorias linguísticas. O trabalho do linguista era restrito ao de um mero aplicador de saberes advindos da tradição estruturalista e positivista, com apelo à uma busca objetiva pela verdade científica baseada em uma forte crença na consolidação de teorias hegemônicas.

A partir da década de 1990, a LA passou a se preocupar com problemas da linguagem enfrentados por comunidades de falantes, segundo questões sociais relevantes que exigissem respostas teóricas e benefícios sociais como resultado de suas pesquisas. Essa abordagem crítica sobre a linguagem teve, como base, a interpretação sócio-cultural ou sócio-histórica sobre os participantes das comunidades pesquisadas, compreendendo-os como sujeitos múltiplos, contraditórios e construídos dentro dos diferentes discursos (PENNYCOOK, 1998, p. 23-25).

Ao considerarmos a Linguística Aplicada (LA) como Ciência Social Aplicada (MOITA-LOPES, 1998) ou como disciplina que investiga a linguagem em uso nos variados campos da sociedade, que são, portanto, de natureza complexa (SIGNORINI, 1998), faz-se necessário refletir primeiramente acerca dos paradigmas e das metodologias científicas empregadas pela LA para a abordagem de seus objetos de pesquisa e, conseqüentemente, sobre a integração de outras disciplinas para se compreender os fenômenos linguísticos e discursivos próprios de cada objeto de pesquisa. Ainda que sejam tomadas as teorias das disciplinas de referência (ou mesmo seus objetos), a LA passou, recentemente, a reconfigurar os conceitos em uma perspectiva transdisciplinar de pesquisa de acordo com o contexto de investigação e a partir do objeto de pesquisa. O olhar reconfigurado das teorias permite, assim, uma nova visão sobre o objeto, sem que as reformulações teóricas sejam "coincidentes nem redutíveis às contribuições das disciplinas de referência" (SIGNORINI, 1998, p. 99).

Nas duas últimas décadas, a ampliação e o acesso das tecnologias digitais, associado ao processo de globalização, trouxe mudanças significativas nas relações entre os falantes que envolvem linguagem e cultura, além de novas necessidades de letramentos apontadas por Rojo (2007, a sair, pp. 2-3): a dinâmica da circulação da informação em meio digital que altera a maneira de ler, escrever e circular textos socialmente; a redução das distâncias espaciais e temporais, *desenraizando as populações e desconstruindo identidades*, e, finalmente, a expansão do conceito de leitura a partir das novas possibilidades hipermediáticas

do texto eletrônico que, vistos de forma mais ampla, alteram a relação do leitor com as já existentes formas de leitura e suas diferentes modalidades. Segundo a autora, "esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, LDs)" (ROJO, 2007, a sair, p. 3).

Nesse sentido, a pesquisa sobre o livro didático e as abordagens da leitura de textos multissemióticos apresentadas pelos LDP nacionais se torna um objeto genuíno a ser tematizado em Linguística Aplicada, por possibilitar uma investigação que é relevante socialmente na medida em que está intimamente relacionada à construção dos letramentos em língua materna e às recentes necessidades acarretadas pelas novas tecnologias de textos, envolvendo diferentes abordagens teóricas para a sua compreensão (tanto diante do uso das linguagens visuais presentes nas coletâneas das obras didáticas quanto pelo trabalho pedagógico de leitura apresentado pelos autores/editores). Tal investigação pode também ter impacto em mudanças sociais, ao realizar uma proposição de critérios de avaliação mais precisos para as futuras edições do PNLD e ao colaborar para a elaboração de perspectivas de trabalho com a leitura escolar de textos multissemióticos.

### 3. Modalidades da língua e outras semioses

Passamos, assim, a discutir as origens e limitações dos termos e dos conceitos estudados pelas teorias linguísticas que envolvem diferentes *modalidades* de representação da língua, bem como a expansão do conceito de modalidade para a compreensão dos fenômenos que ocorrem em outras semioses.

Segundo Rojo (2001, p. 54), a partir do conceito de modalidades de língua, muitos autores apontam para os traços distintivos entre a escrita e a fala a partir de suas materialidades (som e grafia), determinando aspectos mais intimamente relacionados à produção e à recepção. Essa visão dicotômica entre as modalidades oral e escrita da língua gerou muitos mitos, entre eles o de que a escrita seria capaz de fazer atingir estágios mais complexos e desenvolvidos da cultura e da organização cognitiva do indivíduo. Em uma palavra, fala e escrita, tradicionalmente seriam vistas como “modalidades” dicotômicas e estanques da língua.

Como forma de superar o paradigma da dicotomia entre modalidades, Marcuschi (2000) buscou relativizar os dois pólos sugerindo um *continuum tipológico* entre as modalidades da língua, baseado nas práticas sociais de produção textual. Essa abordagem está embasada nas teorias de gêneros textuais e considera a fala e a escrita como sendo parte de um mesmo sistema da língua. A seguir, apresentamos a quadro esquemático (Figura 1) proposto pelo autor acerca do contínuo dos gêneros textuais:

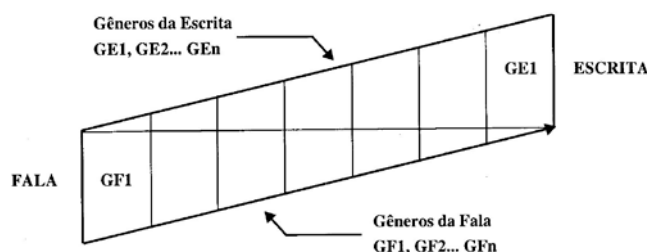


Figura 1: Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2000, p. 38)

Nesta figura, os dois domínios linguísticos<sup>4</sup>, fala e escrita, muitas vezes se entrecruzam sob muitos aspectos, chegando a constituir domínios mistos, segundo o autor. Assim, em GF1 teríamos uma conversa cotidiana prototípica, com menor influência das normatizações e organizações do texto escrito, enquanto em GE1 seria possível englobar os textos escritos e os eventos em que a fala é mais estruturada e próxima da escrita (tais como apresentações acadêmicas em congressos ou noticiários televisivos). Embora tenha relativizado a dicotomia entre as modalidades, a hipótese do *continuum* de Marcuschi ainda pressupõe a existência de dois pólos distintos – homogêneos e prototípicos<sup>5</sup>.

Ainda, segundo o autor, do ponto de vista semiológico, a fala e a escrita podem apresentar peculiaridades e diferenças, de tal modo que a escrita não representa a fala. Esta última, por sua vez, realiza-se de maneira **multissistêmica** (palavras, gestos, mímica etc.) enquanto os textos escritos, segundo o autor,

<sup>4</sup> Embora não concordemos com o termo “domínio linguístico”, a utilização do mesmo foi realizada pelo próprio autor, Marcuschi (2000, p. 38).

<sup>5</sup> Provavelmente, estaria de acordo com o modelo 2 de Friedman (2002).

"também não se circunscrevem apenas ao alfabeto (envolvem fotos, ideogramas, por exemplo, os ícones do computador e grafismos de todo tipo)" (MARCUSCHI, 2000, p. 39).

No caso da leitura de imagens que se relacionam a textos verbais escritos (ou dos elementos multissistêmicos, segundo Marcuschi), muitos estudiosos mantiveram o paradigma da organização verbal para descrever um sistema de significação não-verbal, aparentemente ainda até os dias atuais. Entretanto, buscamos em uma abordagem interpretativa enunciativo-discursiva um caminho possível que considere a imagem como linguagem e como gênero discursivo, a partir da mútua constitutividade entre as modalidades verbal e visual na elaboração de gêneros nos quais a forma composicional é responsável por organizar a disposição dos elementos a serem lidos/vistos nos materiais impressos, no caso desta pesquisa.

Ao relativizar as fronteiras do verbal e do não-verbal, Frade (2004) considera que apesar de não se tratar de um código, como ocorre com a linguagem verbal, a imagem possui suas próprias regras, constituídas de maneira diferente das da linguagem verbal, que tornam possível determinar uma certa lógica na construção de sentidos, sempre interpretada sob a forma de representação social. Segundo Frade (2004, p. 3),

apesar de possuir seus próprios códigos, a imagem conjugada com o texto pode alterar sobremaneira os significados, tendo em vista que exerce uma forte influência na construção de referentes e, especialmente, quando é relacionada com elementos específicos de cada tipo de suporte, de cada gênero textual, possibilitando, na passagem da imagem para a palavra e da palavra para a imagem, a constituição de um universo simbólico de identificação e de partilhamento de referências. Consequentemente, uma certa dicotomia entre texto e imagem pode dificultar análises mais complexas das mensagens. Texto e imagem podem ser definidos separadamente, mas também em relação, sobretudo quando se conjugam estes dois recursos no produto final dado a "ver" ou "ler".

Para compreender, assim, o objeto central desta pesquisa, apresentamos a seguir uma discussão com a finalidade de delimitar as fronteiras entre os conceitos e as terminologias utilizadas até o momento por outros pesquisadores.

#### 4. Os prefixos *uni-*, *multi-*, *inter-* e *trans-*

Pesquisas recentes têm apontado para discussões acerca da relação entre as modalidades verbais e outras manifestações de linguagem, sobretudo a visual, em materiais impressos ou em meios digitais. A essa relação, tem-se denominado *multimodalidade*, traduzido do inglês *multimodality*. Entretanto, há que se refletir acerca do termo *multimodalidade* de modo a compreendê-lo melhor, uma vez que há um certo desgaste do termo, sendo preciso reconhecer suas limitações. Primeiramente, buscamos separá-lo do prefixo *multi-* para compreender mais precisamente as noções teóricas advindas da semiótica que envolvem o termo *modalidade*.

Na semiótica, o termo *modalidade* é utilizado para denominar as manifestações de diferentes qualidades de percepção sensorial: a verbal, a visual e a sonora. Como exemplo, tomemos o caso das linguagens visuais: a pintura, a fotografia e a imagem produzida digitalmente constituem três modalidades diferentes. Os paradigmas de produção da imagem, neste caso, são classificados de acordo com sua materialidade, buscando compreender os instrumentos utilizados para sua produção e sua influência sobre os efeitos de sentido durante o processo de interpretação. Segundo Santaella e Nöth (1999), as modalidades visuais são distribuídas pelo paradigma pré-fotográfico (artesanal: pintura, gravura, desenho), fotográfico (mecanicamente registrado pela câmera) e pós-fotográfico (produzidos pelo computador ou por meio de montagens de imagens).

Nesse sentido, o termo *multimodal* talvez fosse mais apropriado para referir-se à relação entre diferentes modalidades dentro de um mesmo sistema semiótico, seja o verbal (oral e escrito) ou visual (pré-fotográfico, fotográfico e pós-fotográfico).

Dessa forma, pensamos na possibilidade de se usar também o termo *multissemiótico*. Xavier (2004, p. 175) considera que a multissemiose pode ser definida como os "diferentes aportes sígnicos e sensoriais numa mesma superfície de leitura". Esta definição pode ser aceita quando trabalhamos com materiais impressos, podendo tornar-se questionável em contextos em que o termo "superfície" não seja o mais adequado, como seria o caso de ambientes digitais que fazem uso da matriz sonora e em que as telas não podem ser consideradas exatamente uma superfície ou suporte de linguagens. Nesse sentido, sugerimos que a definição de Xavier sobre a multissemiose seja reconfigurada, passando a considerar que a combinação de diferentes sistemas semióticos durante a composição de enunciados em um gênero discursivo seja entendida como *multissemiose* ou como *intersemiose*, de acordo com as relações de intercalação ou hibridismo, respectivamente, entre as diferentes linguagens envolvidas.

Contudo, seria necessário, ainda, compreendermos os prefixos que acompanham os termos *modalidade* e *semiose*. Buscando reduzir as contradições entre as teorias postas em diálogo, é importante ressaltar que consideramos o fato de que há diferença entre a *natureza/organização* dos gêneros e as *abordagens/formas de interpelação* dos textos. Para dar início a essa discussão, recorreremos ao diagrama de prefixos proposto por Buzato (2007, p. 29), reproduzido pela Figura 2, a seguir:

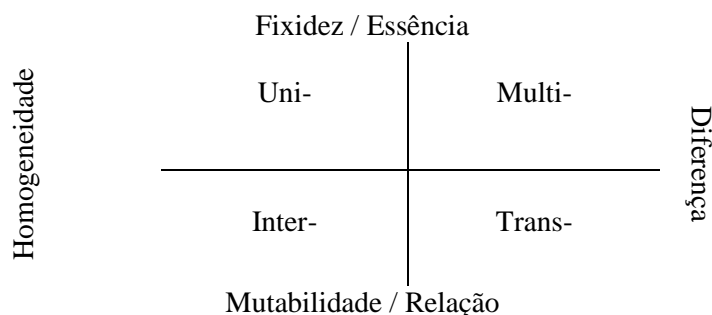


Figura 2: Relações indicadas pelos prefixos (BUZATO, 2007, p. 29)

A começar pelo prefixo **uni-** (do latim *unire*, unir, formar um só), combinado com os termos *modalidade* ou *semiose*, teríamos, na verdade, uma ilusão de unicidade causada por um olhar atento apenas a um dos aspectos presentes na linguagem, seja verbal ou visual, ignorando que, por exemplo, a mancha do texto impresso também poderia ser apreendida como imagem. Considerar, neste caso, a unimodalidade ou a unissemiose de um gênero seria não levar em conta, por exemplo, que a organização da página pode trazer sentidos ao leitor que está diante dela, seja para lê-la ou para vê-la. O prefixo uni- serve-nos para identificar os casos em que as *abordagens/formas de interpelação* realizam fusão ou redução (justificada ou não) das linguagens envolvidas. Assim, o termo *unissemiose* pode ser utilizado, quando for verificada a abordagem de apenas uma das semioses de um texto/gênero, seja verbal ou visual, ou quando os textos, à parte as interferências que recebam do projeto gráfico-editorial adotado para a composição da *mise-en-page* (Chartier, 1996), forem reproduzidos em seu suporte original a partir de uma única semiose.

O prefixo **multi-** (do latim *multus*, mais de um, muitos), combinado com os termos *modalidade* ou *semiose*, pressupõe a diversidade de modos ou de sistemas sógnicos, respectivamente, que um gênero apresenta, mantendo ainda a essência das partes que o compõem. O termo *multissemiose* pode ser utilizado para classificar os gêneros que apresentam diferentes semioses, por exemplo, a verbal na modalidade escrita e a visual em suas diferentes modalidades, sem que ofereçam, contudo, uma abordagem de inter-relação semiótica na construção dos sentidos do gênero discursivo. O termo também pode ser adotado quando os gêneros apresentados nas coleções didáticas, à parte as interferências que recebam do projeto gráfico-editorial adotado para a composição da *mise-en-page*, forem reproduzidos em seu suporte original a partir de mais de uma semiose.

O prefixo **inter-** (do latim, *inter-*, entre) combinado com os termos *modalidade* ou *semiose* permite-nos refletir acerca da relação entre os elementos que constituem um texto em um gênero. A *intermodalidade* pode ser compreendida como a inter-relação entre as modalidades de um mesmo sistema sógnico sob a forma de intertexto ou interdiscurso. As relações possíveis de intermodalidade podem ocorrer no nível temático (intertextualidade temática) ou no nível discursivo (interdiscursividade, no caso de paródias ou releituras). De maneira semelhante, a intersemiose pode ser encontrada em gêneros que estabelecem relações entre diferentes sistemas sógnicos (advindos das matrizes verbal, visual e sonora) ao explorarem relações de intertexto e interdiscurso em diferentes semioses.

Em relação ao prefixo **trans-** (do latim, *além de, através, para trás, em troca de* ou *ao revés*) poderia ser brevemente delineado como sendo a transposição das fronteiras existentes entre as modalidades ou entre as semioses na composição de um texto em um gênero, provavelmente em situações de transformação de uma mídia para outra. Atualmente, a *transemiótica* é um termo utilizado em estudos acerca da tradução (ou adaptação) de livros literários para obras audio-visuais cinematográficas. Santaella (2001, p. 380) não chega a utilizar o termo *transemiótica*, mas sugere reflexões que poderão ser aprofundados em trabalhos futuros, sobretudo naqueles que buscarem refletir acerca das traduções ou transposições de mídias diferentes. Segundo a autora,

o potencial tradutor de uma mídia pela outra também cria constelações bastante curiosas. Que estatuto lógico-semiótico tem, por exemplo, o texto de uma peça de teatro shakespeariano ao ser traduzido para o cinema, para ser gravado em vídeo e assistido em casa?

Assim, os textos que compõem as coletâneas de LDP poderão ser analisados, nesta pesquisa, a partir da investigação da natureza das semioses (uni-, multi-, inter-), na construção de sua forma composicional, responsável por efeitos de sentido que podem (ou não) ser abordados/interpelados nos encaminhamentos de leitura dados pelos autores de LDP.

Em suma, tais categorias não são estanques para classificar nosso objeto de pesquisa e, menos ainda, não se trata de um modelo imutável para qualquer outro tipo de material em futuras pesquisas. Servem-nos somente para oferecer maior visibilidade sobre a natureza semiótica da forma de composição dos gêneros das coletâneas.

### 5. As abordagens de leitura de gêneros uni-, multi- e intersemióticos

Para prosseguirmos na interpretação das informações descritas desde o capítulo anterior, cabe verificar, no presente capítulo, qual é o tratamento que é dado aos textos dos gêneros selecionados pelas coletâneas das duas coleções didáticas, considerando que as atividades de leitura no LDP podem ficcionalizar os gêneros não-escolares (ROJO, 2001; SCHNEUWLY, 2004), muitas vezes descaracterizando-os, para torná-los atividades didáticas sob a forma de gêneros escolarizados. Em outras palavras, os gêneros provenientes das esferas de circulação social mais ampla são, em geral, transpostos para a escola e transformados em objetos de ensino da leitura e da escrita, tornando o LDP um complexo de gêneros escolares/escolarizados (ROJO, 2001). Durante a didatização, o gênero pode ser decomposto em elementos menores (elementarização), como forma de encaminhar a compreensão de seu funcionamento, ou da leitura por partes, sem a garantia de que haja a compreensão do texto/gênero como um todo ou de seu funcionamento social. Nessa direção, os PCN (BRASIL, 1998, p. 24) recomendam que:

[...] é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, **podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.** (ênfase adicionada).

Faz-se necessário destacar, contudo, que alguns gêneros discursivos permitem leituras mais complexas, ao oferecerem diferentes linguagens (tais como os gêneros intersemióticos), enquanto outros podem estar voltados mais às questões de fruição estética e aos usos artísticos da linguagem (em geral, os uni- e multissemióticos). Com o objetivo de qualificar o enfoque dos gêneros escolarizados e traçar os perfis das coleções aqui investigadas, apresentamos a seguir os Gráficos que permitem visualizar comparativamente a distribuição de gêneros uni-, multi- e intersemióticos em função das abordagens de leitura oferecidas em cada uma das coleções:

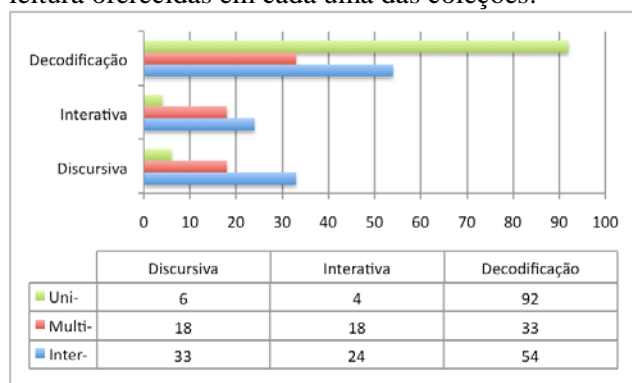


Gráfico 8a: Abordagens de leitura LN

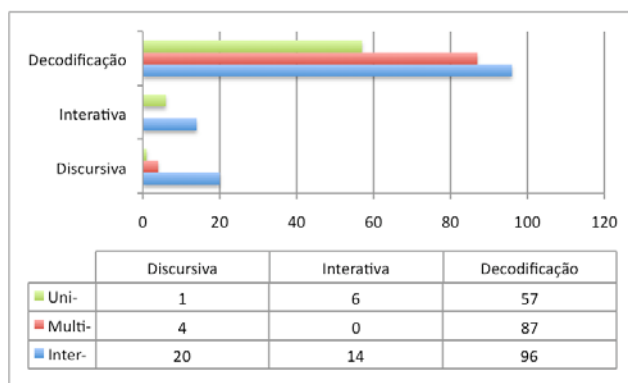


Gráfico 8b: Abordagens de leitura PAP

Ao retomar brevemente os dados do capítulo anterior para a interpretação destes Gráficos iniciais, é possível observar que as duas coleções concentram suas propostas de leitura sob o modelo da Decodificação: enquanto a coleção LN oferece mais propostas de Decodificação para gêneros unissemióticos e uma quantidade menor da mesma proposta de leitura para os gêneros multi- e intersemióticos, na coleção PAP observamos uma concentração ainda maior no modelo da Decodificação. Seria, então, possível delinear os seguintes resultados iniciais:

1. Embora a coleção LN distribua suas abordagens entre os três modelos de leitura, a Decodificação ainda prevalece (63%), sobretudo para os gêneros unissemióticos. Este resultado pode estar voltado às abordagens de apreciação estética e fruição artística a partir da leitura de obras de Arte. Os gêneros intersemióticos recebem mais propostas explícitas de leitura em relação aos gêneros multissemióticos, possivelmente pelas possibilidades permitidas pelos gêneros intersemióticos. Há quantidade razoável de propostas discursivas (20%). Total de propostas: 282.
2. A coleção PAP concentra suas propostas de leitura sob o modelo de Decodificação (84% dos casos) em detrimento dos outros modelos de leitura. Os gêneros multissemióticos não são acompanhados por abordagens explícitas de leitura Interativa e há poucos casos de proposta Discursiva (9%). Total de propostas: 285.
3. Em síntese, as duas coleções apresentam número de propostas bastante semelhantes: embora a coleção PAP tenha selecionado maior número de textos para sua coletânea (1086 textos), oferece uma quantidade proporcionalmente menor em relação à LN (856 textos). A respeito das abordagens de leitura, as duas coleções não seriam posicionadas em perfis muito distantes, uma vez que o modelo da Decodificação ainda prevalece para a maioria dos casos. Neste modelo, segundo alguns autores, o aluno não disporia de recursos de leitura mais complexos, capazes de fornecer subsídios para reconhecer os textos como gêneros em funcionamento na sociedade.

## 6. Síntese da análise qualitativa: comparação de perfis

Após o processo de análise qualitativa realizada nessa pesquisa, foi possível ampliar e reforçar algumas das discussões observadas desde os resultados quantitativos. Em especial, cabe destacar que:

- A coleção LN apresenta um perfil um pouco mais elaborado em relação à seleção de gêneros para a coletânea e às abordagens de leitura, distribuídas de maneira um pouco mais equilibrada entre os modelos de leitura de Decodificação, de Interação e Discursiva, embora ainda com predomínio do modelo da Decodificação. Ainda que não mantenha o mesmo ritmo em todo o conjunto, a seleção de gêneros que envolvem linguagem verbal e visual e suas abordagens de leitura são capazes de oferecer ao leitor os fundamentos básicos para compreensão dos funcionamentos sociais dos gêneros. As estratégias de leitura parecem ter sido elaboradas para adequar-se às exigências da avaliação do PNLD.
- A coleção PAP apresenta um perfil que pode ser sintetizado pelo fator da concentração: uma menor distribuição dos gêneros por esferas durante a seleção da coletânea bem como concentração de suas propostas de leitura sob o modelo de Decodificação em detrimento dos outros modelos de leitura. Revela-se, ainda, a abordagem metodológica da coleção, calcada no modelo transmissivo. Além disso, um fator negativo da obra permanece na questão da seleção de imagens fotográficas que não chegam a representar ou causar identificação da população brasileira, o que deixa revelar a transposição de um modelo espanhol de proposta didática para o Brasil. Embora a coleção tenha realizado adaptações durante a elaboração do LD para o público brasileiro, sobretudo na pesquisa por gêneros intersemióticos tais como publicidades e quadrinhos, os objetivos das atividades que envolvem esses textos/gêneros são pouco contextualizados, não raras vezes vagos e não chegam a atingir suficientemente a formação de leitores críticos durante o reconhecimento desses gêneros em funcionamento na sociedade.

## 7. Considerações

Muito ainda há de ser dito sobre o assunto tratado a partir desta pesquisa: as discussões não são conclusivas, mas é possível elencarmos algumas questões que se desenvolveram graças às reflexões proporcionadas pelo levantamento teórico, pelas metodologias adotadas e pelas características próprias do objeto de pesquisa. Este último, inclusive, ainda carece de ser melhor compreendido em termos teóricos, uma vez que o planejamento realizado para a elaboração de categorias de análise não chegou a englobar muitos dos casos encontrados pela complexidade do *corpus*. E isso não é visto como frustrante, pelo contrário: o fato de estarmos diante de assuntos e objetos tão complexos revelam o quão relevantes eles são para serem tratados em pesquisas que demandam de relevância social na área da Linguística Aplicada.

Sob a forma de um esboço de conclusão, gostaríamos de retomar aqui o termo “transemiótico” que “poderia ser brevemente delineado como sendo a transposição das fronteiras existentes entre as modalidades ou entre as semioses na composição de um texto em um gênero, provavelmente em situações de transformação de uma mídia para outra” (GRIBL, 2009). A esse respeito, é plausível considerar, portanto, que os gêneros discursivos, ao serem transpostos para outras mídias, poderão apresentar alterações de sua significação, ou seja, desvelar modificação dos temas, dos estilos e das formas composicionais, bem como incorporar as diferentes ideologias envolvidas nas diferentes vontades enunciativas dos interlocutores. Com isso, seria lícito afirmar, a nosso ver, que o Livro Didático, como um todo, poderia ser classificado como um gênero transemiótico ou como um gênero de caráter transemiotizante.

Em outras palavras, ao elencar gêneros de diferentes esferas da atividade humana e trazê-los para as coletâneas dos LD, é possível identificar que existe transposição de esferas, mídias e linguagens, carregando para o contexto escolar novos objetivos, formatos e limites para esses textos/gêneros. Como exemplo disso, poderíamos citar as obras de arte que, em seu suporte original, são diferentes em muitos aspectos das configurações que assumem a partir do processos de transposição para o LD, tais como: as dimensões originais das obras artísticas, a textura das pinceladas do artista, a profundidade das cores, entre outros. Esses aspectos são, de alguma forma, necessariamente deslocados durante essa transposição para o meio impresso a partir da digitalização das obras durante o processo de elaboração do LD. No mesmo sentido, a reprodução de uma página de jornal, ainda que essa mantenha as diagramações originais do suporte, deixa de se caracterizar como “jornal” e pode alterar sua composição na redigitalização. O mesmo raciocínio poderia ser aplicado, de forma geral, para os outros gêneros escolarizados que sofrem processos de transposição para o LD. Quer dizer, durante a transposição de diferentes mídias/linguagens para o material impresso (antes digitalizado na produção), no caso, o LD, ocorre uma transemiose, razão pela qual poderíamos considerar que o LD seria um gênero transemiótico ou, ainda, um gênero transemiotizante que ressemiotiza, ressignifica e reelabora suas maneiras de composição impressa e suas diferentes práticas de leitura.

Além dessas considerações, elencamos algumas discussões que podem colaborar para a compreensão dos seguintes tópicos:

Dos impactos impostos pelo próprio PNLD aos LDPs sobre as restrições de uso de satélites: por estarem restritos ao material impresso dos LDPs, muitas atividades tornam-se limitadas por não terem disponibilidade de outros suportes, relacionados diretamente ao acesso dos bens culturais de apreciação musical das Letras de Canção (em CD de áudio) e das produções cinematográficas (em DVD), além de outros recursos interativos que poderiam ser desenvolvidos em CD-ROM. A limitação, portanto, ao material impresso deveria, por outro lado, estabelecer critérios de avaliação diferentes pelas próximas edições do PNLD, tanto aos relacionados à coletânea de textos quanto às abordagens de leitura oferecidas como atividades didáticas. Os itens avaliados na edição do PNLD/2008 apenas buscava identificar a presença de textos multimodais (de maneira mais ampla, com relação à coletânea) e de identificar propostas que relacionam texto verbal e não-verbal (chamados de multissemióticos). Acreditamos que apenas isso não basta. Como vimos, as duas coleções analisadas apresentam perfis muito próximos e enfatizam o modelo da Decodificação em detrimento aos outros modelos de leitura mais complexos para textos em gêneros com linguagens verbal e visual. Ademais, poderia haver itens avaliatórios sobre a singularidade da obra artística (aquilo que a torna especial na forma pela qual foi produzida, considerando sua materialidade), quesito este que é apresentado, por exemplo, para avaliar as abordagens feitas às obras literárias. Em síntese, com as restrições feitas pela avaliação do PNLD sobre o uso de satélites, os itens avaliatórios dos textos compostos por linguagens visual e verbal deveriam ser reformulados.

Das relações entre as metodologias de ensino e as abordagens de leitura: conforme foi possível constatar, as metodologias mais transmissivas relacionam-se diretamente ao modelo de leitura da Decodificação ao apresentarem modelos a serem seguidos e repetidos em atividades de localização de informação. Seguindo o mesmo raciocínio, as metodologias chamadas de “vivência” estão intimamente relacionadas às atribuições livres de sentido, próprias do modelo da Decodificação, por privilegiarem uma espécie de “contato vivencial” com os textos visuais sem possibilitar, entre outras coisas, sua compreensão mais ampla, além da presença de objetivos muito vagos para as atividades de leitura. Por outro lado, as metodologias mais reflexivas podem estar presentes em alguns casos de abordagens de Interação por apresentar estratégias mais objetivas de encaminhamento da leitura. Entretanto, consideramos que o caráter reflexivo repousa em abordagens voltadas ao modelo Discursivo por permitir uma compreensão mais ampla do funcionamento do texto/gênero no cotidiano do aluno.



Das orientações que o trabalho permite delinear para abordagem de leitura de imagens para o professor, a partir (ou não) do LDP: poderíamos esboçar, como orientações iniciais, que as imagens representam ideologias marcadas pela situação de produção, que estão na ordem dos fatores sociais, históricos, culturais, artísticos e políticos. Desassociar esses fatores durante a leitura de um texto/gênero que utiliza linguagem visual ou visual-verbal seria o mesmo que desconsiderar quase completamente seu sentido ou, no mínimo, proporcionar uma leitura descontextualizada e insuficiente, calcada apenas em conteúdos internos dos textos e seus significados mais evidentes em situação de identificação de conteúdos a serem ensinados pelo currículo de Língua Portuguesa. Nesse sentido, caberia ao professor não estar limitado às propostas feitas pelos LDPs e buscar subsídios que permitam uma compreensão mais ampla dos textos/gêneros visuais e verbais-visuais. Para isso, seria necessário, primeiramente, que os professores tivessem uma formação que possibilitasse trabalhar com essa compreensão mais ampla, para além da palavra, para além dos conteúdos obrigatórios, para além da compreensão linguística. Entretanto, os cursos de formação de professores mal chegam a fornecer uma estrutura básica de preparo para o ensino em termos de apreciação estética literária ao focalizarem as abordagens mais gramaticais. Além disso, o cotidiano do professor é engessante, levando-o, muitas vezes, ao caminho “mais fácil” de seguir um método pronto. Por outro lado, grande parte do trabalho realizado por alguns professores que tentam orientar atividades de leitura sobre obras de arte, por exemplo, em suas aulas de Língua Portuguesa está calcada na intuição e na vontade pessoal de dar acesso aos bens culturais que os alunos não teriam, em geral, fora do contexto escolar. Esses professores dificilmente encontram orientações mais sistematizadas para organização de suas aulas e revelam, não raras vezes, a frustração causada pela insegurança e pela incerteza. Nesse sentido, as poucas contribuições oferecidas pelos LDP não permitem ao professor estruturar suas aulas, limitando-o às propostas oferecidas pelos LDP que, em geral, não chegam a reconhecer a necessidade de encaminhar professores e alunos para além da palavra, além do sentido óbvio, além do senso comum.

### **Referências Bibliográficas**

- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. Estética da Criação Verbal, 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953/1979]. Pp. 261-306.
- BARTHES, R. A Mensagem Fotográfica. In: O óbvio e o obtuso. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. Original publicado em 1961 em *Communications*. Pp. 11-25
- \_\_\_\_\_. A Retórica da Imagem. In: O óbvio e o obtuso. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. Original publicado em 1964 em *Communications*. Pp. 27-43.
- BUZATO, M. K. Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas: Unicamp. 2007.
- FRADE, Isabel C.A.S. Imagem, texto e elementos de composição como recursos expressivos de estruturação de revistas pedagógicas, 2004. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm](http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm)>. Acesso em: jan/2006.
- FRIEDMAN, S. S. "Border Talk" Hybridity, and Performativity: Cultural Theory and Identity in the Spaces between Difference. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n.61, p.1-17, 2002. Disponível em: <http://eurozine.com/pdf/2002-06-07-friedman-en.pdf> . Acesso em: ago/2008.
- GRIBL, H. Atividades de Leitura de Textos em Gêneros Multi- e Intersemióticos em Livros Didáticos de Língua Portuguesa. 2009, 145p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000448664>
- KRESS, G. Literacy in the new media age. London and New York: Routledge, 2003, 186p.
- LEMKE, J. L. (2002) Travels in Hypermodality. City University of New York, working draft, Disponível em: <http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/papers/hypermodality/index.htm>. Acesso em jul/2008.
- MARCUSCHI, L. A. Da fala para a Escrita: atividades de retextualização. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2004 [2001], 134 p.
- MOITA-LOPES. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (orgs.), Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas, Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 113-128.

- PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. Trad. Denise B. Braga e M<sup>a</sup> Cecília S. Fraga. In: SIGNORINI & CAVALCANTI (orgs.), *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*, Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 23-50.
- ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: MARCUSCHI, A. L. et al.; SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. Pp. 51-76
- \_\_\_\_\_. Fazer Linguística Aplicada em uma perspectiva sócio-histórica: Privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*, São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 253 e segs.
- \_\_\_\_\_. Coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa: Letramentos possíveis. In: COSTA VAL, M. G. & ROJO, R. H. R. (orgs.) *Alfabetização e letramento: o que ensinam os livros didáticos?*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, (2007) a sair.
- SANTAELLA, L. & NÖTH, W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. 4a. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005, 224 p.
- SANTAELLA, L. *Matrizes da linguagem e pensamento: Sonora, Visual, Verbal*. 3. ed., São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 2001, 432 p.
- SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada. In: SIGNORINI & CAVALCANTI (orgs.), *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*, Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 99-110.
- XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C et al. (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, Pp. 133-148. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2008.