

A LEITURA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS: NOVOS DESAFIOS PARA VELHOS PROBLEMAS

Mauricéia Silva de Paula VIEIRA

Universidade Federal de Lavras – UFLA

mauriceia@dch.ufla.br

Resumo: Questões ligadas ao ensino da leitura fazem parte da agenda de diversos pesquisadores e evidenciam a relevância desse tema no cenário de práticas de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa. Em uma cultura grafocêntrica, surgem diversos gêneros a fim de atenderem às necessidades sociocomunicativas de seus integrantes. O terreno é fértil para gêneros que entrelaçam, em sua constituição, diversas linguagens. Neste sentido, este trabalho discute questões relacionadas à leitura de textos que integram vários recursos multissemióticos e parte dos seguintes questionamentos: em que medida os livros didáticos de Língua Portuguesa contribuem para a formação de um leitor proficiente? Quais são as competências e habilidades exploradas? Ao aliar recursos visuais como desenhos, fotografias, tabelas, *links* etc. a textos verbais curtos, tais gêneros demandam modos diferenciados de leitura e sobrelevam a necessidade de um trabalho mais ativo por parte do leitor. Nessa direção, esta investigação conjuga princípios de uma abordagem quantitativa a uma abordagem qualitativa e toma como objeto de análise livros didáticos aprovados no PNLD para o Ensino Fundamental – anos finais. Os resultados parciais indicam uma exploração que não vialibiza o desenvolvimento de capacidades relativas à leitura de textos multissemióticos.

Palavras-chave: Leitura; Livro didático; Multissemiose; Multiletramentos.

Introdução

Este trabalho apresenta dados parciais de pesquisa que toma como objeto de investigação o letramento multissemiótico/multimodal, a partir da análise de uma coletânea de livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD.

1- Multissemiose, multimodalidade e novos letramentos

O computador e a Internet fazem parte das tecnologias da informação e da comunicação e trouxeram em seu bojo mudanças substanciais, não só nas relações sociais e nas formas de interação, mas também nos gêneros textuais que circulam socialmente e nos modos de leitura. A intensificação e a diversificação da circulação da informação, a diminuição das distâncias espaciais, a velocidade em que informações passaram a ser veiculadas e a multissemiose possibilitada pelas mídias eletrônicas constituíram-se terreno fértil para o surgimento de gêneros que integram vários recursos semióticos. Nesses gêneros, a relação entre palavra e a imagem e outros recursos, como sons, links, artes gráficas, desenhos fotos, permitem modos de ler diferenciados e trazem diversos elementos portadores

de sentido. Assim, entende-se que a multissemiose marca a sociedade contemporânea: sistemas de reconhecimento automático de voz, letreiros luminosos, outdoors, panfletos, jornais com fotos, hipertextos, mangás, emoticons e outros elementos imagéticos e sonoros fazem parte das nossas vidas diárias, de uma forma ou de outra. Por sua vez, esses gêneros colocam em foco a necessidade de se rediscutir questões relativas à leitura, uma vez que os textos que circulam socialmente são ou multimodal, já que nele encontramos as modalidades de linguagem verbal (oral e escrita) e não-verbal e exploram também o multissemiose, ou seja, exploram um conjunto de signos/linguagens (ROJO, 2009).

Em uma sociedade do conhecimento, em que há uma multiplicidade de informações disponíveis aos leitores, os textos multissemióticos permitem representar imageticamente uma informação, de modo que esse leitor tenha, além do texto verbal, recursos visuais que o auxiliarão na leitura e compreensão do conteúdo em questão. Assim, as imagens, as cores, os tipos de letras também são portadores de sentido e precisam ser lidos e interpretados; trazem informações que precisam de ser inferidas.

Considera-se que ler é uma atividade cognitiva e social, em que os sujeitos trabalham ativamente para construir o sentido. Esse sentido é dependente de uma série de fatores e, dentre eles, as tecnologias disponíveis. A leitura também está ligada à atenção compartilhada. No contexto atual, em que as tecnologias da comunicação e da informação fazem parte do cotidiano das pessoas, o conceito de letramento - entendido como a habilidade de ler e escrever - não dá conta de envolver o conjunto de possibilidades que as tecnologias trazem para a leitura. É nesse contexto de múltiplas informações e da necessidade de novas habilidades de leitura que os gêneros multissemióticos e multimodais despontam como gêneros imprescindíveis para auxiliar no desenvolvimento da compreensão leitora, pois

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos *layouts*, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. [...] Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. (DIONÍSIO, 2008, p. 132)

Kress (2012) e Kress e Van Leeuwen (1996, 2001) afirmam que palavra e imagem juntos não correspondem à mesma maneira de se dizer a mesma coisa; a palavra significa mais quando acompanhada da imagem. Por sua vez, a imagem também significa mais quando acompanhada do escrito. Também é preciso considerar que, com o advento das tecnologias da informação e da comunicação, houve uma “guinada para o visual”. Assim, os textos que circulam socialmente indiciam a mudança do modelo de textos monomodais para o de textos multimodais. Evidenciam, também, que o produtor possui a liberdade de escolher entre um ou outro modo de linguagem para determinada representação, de acordo com o efeito semiótico pretendido. Imagem e palavra se complementam, se contrapõem, se integram (ou não), mas sempre com propósito de significar mais. Assim, não seria possível, e mesmo desejável, uma simples “tradução” de um modo de linguagem para outro. Textos constituídos apenas pela exploração de uma linguagem, seja verbal, visual ou sonora não transmite o mesmo significado de uma mesma maneira. Cada uma dessas linguagens pode ser melhor utilizada para atingir determinado propósito comunicativo. Quando combinadas, o potencial funcional é mais amplo, uma vez que a cognição humana encontra-se amparada na multiperceptualidade.

Em contrapartida, na escola a preponderância da escrita é indiscutível. Não se ensina, muitas vezes, a combinar distintos recursos semióticos para construir significados. O tamanho e a cor da letra, a disposição do texto na página e outros aspectos presentes no texto verbal constituem modos de significação, uma vez que, conforme preceitua Kress, não há textos monomodais, ou seja, todos os gêneros textuais falados e escritos são multimodais, pois apresentam, pelo menos, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e imagens. A escola, por sua vez, ainda mantém o conceito de letramento tradicional, o letramento da década de 80, quando a sociedade ainda não era uma sociedade da informação.

Em relação ao ensino da língua portuguesa, não há como dissociar leitura, livro didático e tecnologias disponíveis. A escola, como um dos agentes de letramento precisa enfrentar o desafio posto a educadores e linguistas: letrar uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias da informação e comunicação (XAVIER, 2005). Assim, é preciso ensinar a ler imagens, cores, tipos de letras e integrar tais informações ao texto verbal, construindo uma coerência global para a leitura. Trata-se, portanto, de um novo tipo de letramento: o letramento multissemiótico/multimodal. É necessário ressaltar que tal letramento exige do leitor a ativação do conhecimento prévio para a produção de inferências. Não se pode, portanto, desconsiderar a presença dos gêneros emergentes das tecnologias digitais nos textos que circulam socialmente, seja através da mídia impressa, seja através da mídia *on line*. Além disso, o livro didático funciona como um aliado no desenvolvimento da proficiência leitora e, ao mesmo tempo, direciona padrões de seleção textual, haja vista que um dos itens presentes na avaliação dos textos constantes no livro didático de LP – PNLD 2011¹, questionava se o LD explorava a compreensão das relações que se estabelecem entre texto verbal e imagem em textos multissemióticos.

2- Análise e resultados

Foi analisada uma coletânea de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD 2010, totalizando 04 volumes. O objetivo era verificar como o livro didático aborda os textos que exploram linguagens que se entrelaçam como elementos constitutivos do gênero. Procurou-se, ainda, verificar se, dentre os textos explorados, havia um trabalho mais sistematizado com vistas a desenvolver a competência leitora para textos multissemióticos/multimodais.

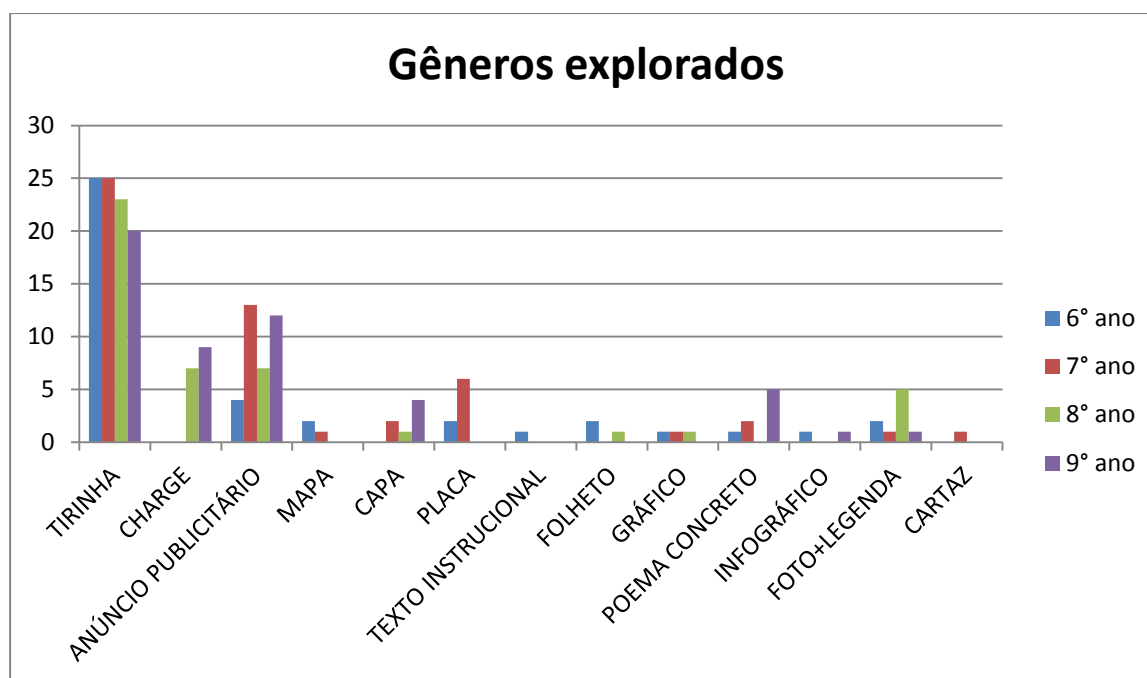
De um modo geral, as coletâneas analisadas apresentam uma diversidade textual rica, formada por gêneros que pertencem a diferentes esferas da atividade humana: tirinhas, crônicas, anúncios, poemas, charges, imagens, mapas, cartazes, reportagens, diário, propaganda, leis, fotos, pinturas, artigo de opinião, cartum, editorial, peça de teatro, editorial e etc. Há a presença significativa de textos que exploram a combinação de diferentes sistemas semióticos.

Foram encontrados os seguintes gêneros textuais: tirinha, HQ, charge, anúncio publicitário, mapa, capa de revista, de filme, de livros, placas, textos instrucionais que conjugam imagem e palavra, folheto de campanha comunitária, cartaz, poema concreto, infográfico, primeira página de jornal, reportagem acompanhadas de gráficos e fotos, foto + legenda, placa, peça publicitária em outdoor.

Escolheu-se para análise a coletânea Diálogos, das autoras Eliana Santos e Tereza Gordilho. A escolha justifica-se pelo alto percentual de textos que exploram a multissemiiose: mais de 40%. A tabela e o gráfico a seguir indicam a variedade de gêneros que congregam, em sua constituição, imagens e palavras e que se encontram presentes na coletânea.

¹ Ver Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa - PNLD 2011.

Gênero	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Tirinha	25	25	23	20	93
Charge	0	0	7	9	16
Anúncio publicitário	4	13	7	11+ 1 (outdoor)	36
Mapa	2	1	0	0	3
Capa revista/filme	0	2	1	4	7
Placa	2	6	0	0	8
Texto instrucional	1	0	0	0	1
Folheto/folder gráfico	2	0	1	0	3
Poema concreto infográfico	1	1	1	0	3
Poema concreto infográfico	1	2	0	5	8
Foto + legenda	1	0	0	1	2
Foto + legenda	2	1	5	1	9
Cartaz	0	1	0	0	1
Total	41	52	45	52	190

Tabela 01: Gêneros multissemióticos presentes na coletânea *Diálogos*.Gráfico 01: Os gêneros textuais multissemióticos presentes na coleção *Diálogos*

Percebe-se na coletânea analisada a predominância do gênero tirinha nos quatro volumes destinados ao ensino da língua. A tirinha, que já foi vista de forma preconceituosa no ensino, alcançou um novo patamar a partir dos PCNs e, posteriormente, da implementação do Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE. Em seguida, aparece o anúncio publicitário e em terceiro lugar a presença da charge. Trata-se de gêneros de ampla circulação e, dentre esses, destaca-se o anúncio publicitário, por ser o segundo em quantidade na coletânea.

Outros gêneros como gráficos, infográficos, folhetos e textos instrucionais, que também circulam amplamente na sociedade aparecem em percentuais não significativos,

considerando-se que o trabalho para desenvolver uma determinada capacidade de leitura precisa de ser sistematizado de forma progressiva. Levando-se em conta que a partir do advento das tecnologias da informação e da comunicação, o infográfico foi popularizado e encontra-se presente em jornais, revistas, internet, etc. o número apresentado no LD é apenas figurativo. Tal gênero consiste numa forma de representar informações técnicas como números, mecanismos e/ou estatísticas que devem ser, sobretudo, atrativos e transmitidos ao leitor em pouco tempo e espaço. Segundo Caixeta, o infográfico vem atender a uma nova geração de leitores, que é predominantemente visual e quer entender tudo de forma prática e rápida. (CAIXETA, 2005, p.1). Nesse sentido, a coletânea analisada desconsidera o perfil deste tipo de leitor.

3- A análise das questões

Após a seleção dos gêneros, foram analisadas as questões que acompanham cada texto multissemiótico, a fim de verificar as capacidades de leitura exploradas. A tabela a seguir traz os dados quantitativos:

Capacidades exploradas	6 ano	7 ano	8 ano	9 ano	total
1- Conhecimentos gramaticais	41	78	54	43	216
2- Efeito de sentido/humor	04	02	11	07	24
3- Linguagem	02	09	09	11	31
4- Função social do gênero	02	06	03	04	15
5- Conhecimentos prévios	05	04	04	01	14
6- Intertextualidade	0	01	01	01	03
7- Compreensão global	0	01	06	09	16
8- Posicionamento do leitor	0	0	03	06	09
9- Identificação de público -alvo	0	0	0	01	01
10- Localização de informação	0	01	01	0	02
11- Levantamento hipóteses	01	02	02	0	05
12- Produção de inferências	04	04	0	0	08
13- Estabelecimento relações	03	01	0	0	04
14- Leitura da imagem	0	04	0	0	04

Tabela 02: As capacidades de leitura exploradas nos textos multissemióticos.

A apresentação desses dados fica melhor visualizada no gráfico a seguir:

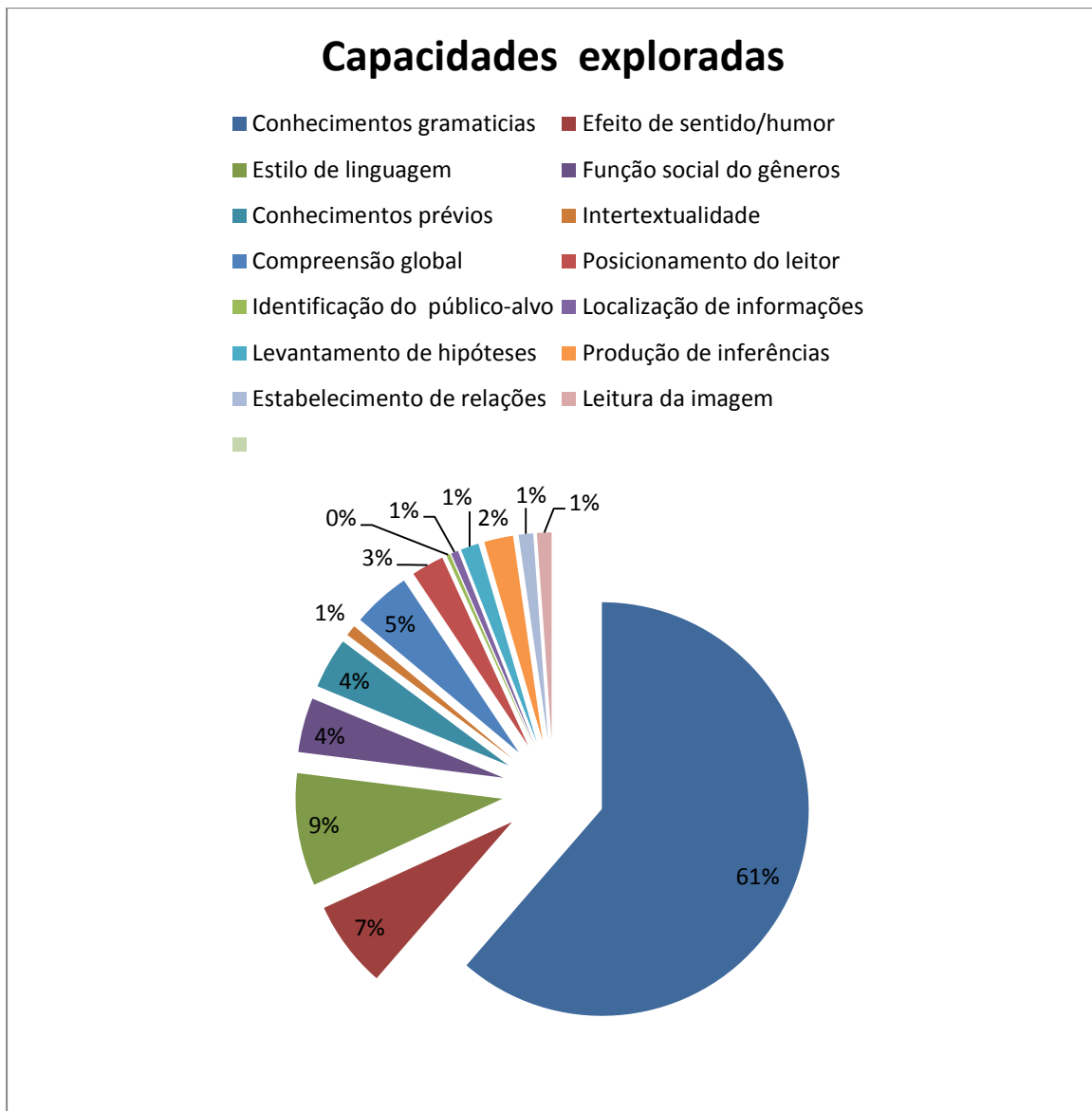


Gráfico 02: Capacidades de leitura exploradas na coletânea analisada.

Chama a atenção, no gráfico, o destaque às atividades que exploram conhecimentos gramaticais. Tais atividades totalizam 61% do total de atividades propostas para exploração dos gêneros multissemióticos. Trata-se de questões que priorizam a nomenclatura gramatical, tais como: classificar termos da oração e orações, identificar classes gramaticais, identificar e informar flexões verbais e nominais, dentre outras. As demais capacidades elencadas totalizam 39% e compreendem habilidades como a produção de inferência, o levantamento de hipóteses, a identificação de estratégias para produzir determinados efeitos de sentido, o reconhecimento do gênero, da sua função social e do seu público-alvo. Considerou-se, ainda, questões relativas à intertextualidade, às relações coesivas (referencial e por sequenciação) estabelecidas, à compreensão global e, sobretudo, às relacionadas à leitura de aspectos da imagem como constituintes para a produção de sentido. Os dados encontrados indicam a persistência de um problema crônico no ensino da Língua Portuguesa: o uso do texto como pretexto para o ensino de uma categorização gramatical amparada em uma concepção de que para aprender a ler e a escrever é preciso dominar categorias gramaticais. Tais categorias são baseadas na gramática tradicional, de base normativa e prescritiva. Esta posição, criticada desde a década de 80, com o advento dos

estudos sobre o letramento, encontra respaldo em uma noção de língua como código para a comunicação e perdura, até nos dias atuais, em alguns livros didáticos. Tais livros constituem, em muitos casos, como o único material presente em sala de aula e é nesse material que o professor se apoia, muitas vezes, para planejar as atividades. Além disso, há o respaldo de uma análise prévia, feito por instituições credenciadas e referendada pelo MEC. Encontra-se, nesse contexto, o ambiente propício à manutenção de um círculo vicioso que envolve aprendizagem, resultados de avaliações em larga escala e livro didático: o Mec, através do PNLD e do FNDE, avalia, compra e distribui o LD, o professor escolhe e o utiliza continuamente em sala de aula, as avaliações externas indicam problemas em relação ao desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Fala-se em melhorar a formação inicial do professor, através de formação continuada, discute-se proposta de intervenção pedagógica, mas continua-se aprovando livros que encobrem uma visão de língua como código, através de uma variedade de gêneros textuais.

Nesse sentido, a análise evidenciou que a diversidade de gêneros são apresentados, nessa coletânea, como pretexto para análise da gramática tradicional. As atividades, em sua grande maioria, solicitam classificações de categorias gramaticais que pouco ou nada contribuirão para que o aprendiz desenvolva a competência leitora em relação ao letramento multissemiótico.

Considerações finais

A avaliação dos livros didáticos pelo PNLD trouxe ganhos significativos em termos do tratamento dado à leitura como objeto de ensino. De um modo geral, as coletâneas apresentam uma variedade textual. Entretanto, os dados analisados são indicadores da necessidade de que novos olhares sejam lançados sobre esse objeto que se encontra quase sempre presente em sala de aula e cuja importância já foi atestada em várias pesquisas. Os gêneros multissemiótico, circulam socialmente de forma ampla exigindo, portanto, não só um lugar de destaque no livro didático de língua portuguesa como também uma exploração adequada. A formação de um leitor proficiente requer um trabalho sistematizado e de forma progressiva pois tais gêneros demandam modos diferenciados de leitura. Além disso, sobressaem a necessidade de um trabalho mais ativo por parte do leitor, uma vez que a construção do sentido está relacionada à mobilização de conhecimentos prévios, ao levantamento de hipóteses e à produção de inferências, dentre outras capacidades básicas. Por fim, é preciso considerar que na interface da formação desse leitor proficiente encontra-se a escola, cuja responsabilidade transcende os limites da leitura como uma simples prática escolar e alcança a dimensão de uma prática social.

Referências

BRAGA, Denise Bértoli. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, Julio César (org.) Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios. – Rio de Janeiro : Lucerna, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Guia de livros didáticos: PNLD 2011 : Língua Portuguesa. – Brasília

CAIXETA, Rodrigo. A arte de informar. Disponível em <http://www.abi.org.br/paginaindividual.asp?id=556> Acesso em 01 de junho de 2011

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário et al (organizadores). Gêneros textuais: reflexão e ensino. 3.ed. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2008.

KRESS, G. Multimodality: a social semiotic approach to communication. London & New York: Routledge, 2010.

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

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: *Gêneros Textuais e ensino*. Organizado por Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra. 3 ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. páginas 19-36

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. – São Paulo : Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. Letramento no Brasil. 2.ed. – São Paulo : Global, 2004.

XAVIER, Antonio Carlos. Letramento digital e ensino. In. SANTOS, Carmi Ferraz & MENDONÇA, Márcia (orgs). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 133-148.