

Letramento Multimodal no Livro Didático *Português: Conexão e Uso*

Valdisnéia Lucia de Sousa

Mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Piauí
Docente, Universidade Federal do Piauí, Picos, PI, Brasil
neinha.lc.sousa@gmail.com <https://orcid.org/0009-0007-7496-9198>

Pérola de Sousa Santos

Mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual do Piauí
Docente, Secretaria Municipal de Teresina, Teresina, PI, Brasil
psousasantos07@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-7620-7265>

Resumo

A conjuntura atual tem imposto aos sujeitos textos cada vez mais multissemióticos, o que exige das práticas de ensino-aprendizagem uma postura que vá ao encontro dessa nova realidade. Assim, pautando-nos nas teorias do letramento crítico e nos estudos sobre multimodalidade, neste artigo, buscamos investigar em que medida e como as atividades propostas pelo livro didático *Conexão e uso* - português do 9º ano do ensino fundamental podem promover o desenvolvimento/aperfeiçoamento do letramento multimodal por parte dos alunos. Na análise, buscamos verificar também as orientações contidas no manual do professor para a promoção dessas práticas de letramento, além de identificar os gêneros textuais multimodais que são apresentados no livro didático. No que concerne à metodologia, trata-se de uma investigação de cunho analítico-qualitativo e foi desenvolvida a partir do método de revisão bibliográfica e análise documental. Para o estudo, nos baseamos em autores como Dionísio (2011), Paiva (2019), Kress e Van Leeuwen (2006), Callow (2005), Glasser; Santos, (2020), Oliveira (2006), Rojo (2012), dentre outros. Vinculando as concepções de tais autores com as propostas, orientações e atividades apresentadas no livro analisado, os resultados revelaram que o manual deixa a desejar no que se refere a quantidade de gêneros multimodais explorados, visto que a maior parte das propostas de leitura no livro é dedicada para o trabalho com gêneros tradicionais, em detrimento dos gêneros multimodais. Apenas na unidade que é voltada especificamente para o trabalho com os gêneros multimodais, observamos que há de fato uma exploração dos aspectos multissemióticos por parte das atividades, contribuindo para potencializar o letramento multimodal dos alunos.

Palavras-chave: Letramento multimodal; Livro Didático; Textos Multimodais.

Abstract

The current situation has imposed to the subjects texts increasingly multi-semiotics, which requires teaching-learning practices a posture that meets this new reality. Thus, based on the theories of critical reading and studies on multimodality, in this article, we seek to investigate to what extent and how the activities proposed by the textbook Connection and use - 9th grade Portuguese can promote the development/ improvement of multimodal learning by students. In the analysis, we also seek to verify the guidelines contained in the teacher's manual for the promotion of these practices of reading, and identify the multimodal textual genres that are presented in the textbook. Regarding the methodology, this is an analytical-qualitative research and was developed from the method of literature review and document analysis. For the study, we based on authors such as Dionísio (2011), Paiva (2019), Kress and Van Leeuwen (2006), Callow (2005), Glasser; Santos, (2020), Oliveira (2006), Rojo (2012), among others. Linking the conceptions of these authors with the proposals, guidelines and activities presented in the book analysed, the results revealed that the manual leaves something to be desired regarding the amount of multimodal genres explored, since most of the reading proposals in the book are dedicated to working with traditional genres, to the detriment of multimodal genres. Only in the unit that is specifically focused on the work with multimodal genres, we observe that there is in fact an exploration of multi-semiotic aspects by the activities, contributing to enhance the multimodal Letramento of the students.

Keywords: Multimodal Reading; Textbook; Multimodal Texts.

Introdução

As práticas de linguagem na contemporaneidade estão sendo ressignificadas continuamente. Na conjuntura atual, as tecnologias digitais e audiovisuais passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas, de modo que as relações envolvendo escrita e leitura têm adquirido novas proporções, forjando a mudança da relação dos sujeitos com o aprendizado envolvendo textos multissemióticos.

Diante dessa constatação de mudança na produção e recepção dos novos formatos textuais, torna-se necessário repensar, promover e ampliar a leitura e a escrita de gêneros multimodais dentro do espaço escolar. Nesse sentido, o livro didático, distribuído em todo o país pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um importante recurso pedagógico na promoção de práticas de letramento, tendo em vista que, no atual cenário educacional público brasileiro, muitas vezes é o um dos poucos, se não o único, instrumento utilizado pelo professor para fundamentar a sua prática de

ensino. Assim, torna-se imperioso analisar periodicamente como esse recurso pedagógico tem abordado conhecimentos importantes para a formação integral dos alunos, como, por exemplo, o letramento multimodal, foco desta investigação.

Desse modo, neste estudo, lançamos um olhar mais detido acerca de como a multimodalidade é abordada no livro didático *Português: Conexão e Uso*, do 9º ano do ensino fundamental. A escolha por este ano de ensino se deve ao fato de pressupormos que, como os alunos do 9º ano, por estarem finalizando o ensino fundamental maior, possuem, teoricamente, uma capacidade de leitura e interpretação mais avançada, ou seja, mais completa; entendemos que o livro didático deste ano escolar seja mais desenvolvido no que se refere a abordagem dos conteúdos de forma geral e dos textos multimodais, foco de análise desta investigação.

Portanto, neste artigo buscamos investigar em que medida e como as atividades propostas pelo referido manual de ensino promovem o desenvolvimento/aperfeiçoamento do letramento multimodal por parte dos alunos. Na análise, buscamos verificar também as orientações contidas no manual do professor para a promoção dessas práticas de letramento, além de identificar os gêneros multimodais presentes nele.

Assim, além desta introdução, no presente estudo, abordamos alguns aspectos referentes às concepções de letramento e letramento multimodal com base nas reflexões de Dionísio (2011), Paiva (2019), Callow (2005), Glasser; Santos, (2020), Oliveira (2006), Rojo (2012). Também destacamos algumas considerações acerca da multimodalidade a partir dos postulados de Kress e Van Leeuwen (2006). Posteriormente, detalhamos o percurso metodológico da pesquisa e trazemos a análise do livro didático, que retoma e aplica alguns conceitos abordados no referencial teórico.

Letramento e Letramento Multimodal

Uma das características das sociedades contemporâneas é a sua capacidade de evolução. As sociedades frequentemente estão mudando e, nessas mudanças, fatos novos surgem, de modo que alguns termos caem em desuso, ganham nova significação, se ampliam; assim como novos termos são inseridos na língua. Dentre os ambientes

afetados por essas mudanças, mencionamos aqui os que compreendem o universo da leitura e da escrita.

Até poucos anos atrás, saber ler e escrever era compatível com saber codificar e decodificar palavras, com as mudanças sociais, para que seja considerado que uma pessoa têm domínio sobre a leitura e a escrita, não basta apenas que ela consiga fazer a codificação ou decodificação dos signos linguísticos, mas que saiba fazer uso da leitura e da escrita em práticas sociais, em seu dia-a-dia.

Assim, se chega ao conceito de letramento, para definir essas práticas sociais realizadas por meio do uso da leitura e da escrita, as diferenciando do que se conhecia por alfabetização. Quanto às diferenças entre ser alfabetizado e ser letrado, Soares (2001, p. 54) diz que

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

A palavra letramento é um termo recente que deve seu surgimento, justamente a essa necessidade de reconhecer e nomear essas práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita, fato que ocorreu simultaneamente em várias sociedades, mesmo que cultural e geograficamente distantes (Soares, 2003).

Embora, em um primeiro momento, o termo letramento pareça surgir fazendo oposição ao processo conhecido por alfabetização, autores defendem que ambos processos são indissociáveis. Segundo Soares (2003, p. 14),

a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Kleiman (2005) trata dessa indissociabilidade entre os processos de letramento e alfabetização dizendo que o segundo é inseparável do primeiro, de modo que para que um indivíduo seja considerado plenamente letrado, embora não seja suficiente, ele precisa ser alfabetizado.

Já outros autores, como Rojo (2009, p. 98), não enxerga essa associação entre alfabetização e letramento, de modo que chega a afirmar que “é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira”.

As práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita são variadas, devido a essa variedade, o termo letramento, por si só, não consegue abarcar essa diversidade, e assim, surgem novos termos acompanhando o termo letramento, de modo a especificá-lo. Assim, é que se fala em letramento digital, letramento crítico, letramento social, letramento acadêmico, letramento multimodal ou multiletramento, entre outros. Aqui, por ser foco da nossa pesquisa, direcionamos nossa atenção ao letramento multimodal ou multiletramento.

Mencionamos anteriormente que as sociedades estão em constante evolução, essa evolução alcança o modo como os textos são escritos. Os textos, que eram compostos, em sua maioria, apenas pelos signos linguísticos, passaram a ser compostos por mais de um código semiótico. Nesses textos, denominados de multimodais, o sentido é expresso por uma combinação de vários modos de representação pelas imagens, sons, gestos e o espaço da página ou da tela do computador (Dias, 2015).

Consequentemente, o modo de ler foi alterado, à medida que se modificou o modo de se conceber os textos. E o termo letramento, que compreende as práticas de leitura e escrita, ganhou em associado a ele o termo multimodal, ou foi modificado para multiletramento, fazendo referência às novas habilidades que são mobilizadas para a leitura desses textos multissemióticos.

Macedo (2019, p. 68) trata dessa nova forma de ler dizendo que

as relações sociais modificadas pelos avanços tecnológicos requerem a incorporação de novas habilidades de leitura e de escrita e a ampliação da noção de letramento para multiletramentos. Tais alterações acarretaram mudanças significativas nas formas de interação entre as pessoas e também exigem novas práticas de letramento. A construção de sentidos e significados frente aos mais diferentes textos elaborados com base nas mais distintas modalidades da linguagem (escrita, oral e, sobretudo, não verbal/ imagética) são capacidades exigidas às pessoas.

Sabendo dessas mudanças envolvendo processos de leitura e de escrita, foi que decidimos abordar a forma como o livro didático aborda os textos multimodais e, conseqüentemente, o letramento multimodal. A seguir, apresentamos algumas considerações acerca desse novo formato textual.

Textos Multimodais: Algumas Considerações

Segundo Dionísio (2011), imagem e palavra estabelecem uma relação cada vez mais próxima e mais integrada, o que exige de uma pessoa letrada ser capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem. O texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico. A multimodalidade extrapola, pois, os recursos linguísticos, focalizando as inter-relações de diferentes modos de significação, que incluem o linguístico, o visual, o gestual, dentre outros, e está na linguagem de todos os gêneros.

As convenções visuais, portanto, são elementos que atuam diretamente na organização da sociedade e, em consequência, nos gêneros por ela produzidos. Dessa forma:

[...] se as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais falados ou escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (Dionísio, 2011, p. 139).

Em consequência disso, entendemos que é cada vez mais necessário o entendimento de que as imagens não se constituem apenas enquanto suportes para textos verbais ou ilustrações para eles, mas que são tão carregadas de sentido quanto o texto escrito (Almeida, 2000). Assim, é imperioso trabalhar pedagogicamente, através dos

gêneros, um modelo de leitura visual crítica, regulado pela teoria multimodal elaborada por Kress & van Leeuwen (2006) para aplicação na sala de aula (Paiva, 2016).

Para Kress e Van Leeuwen (2006), um conjunto de modos semióticos está envolvido em toda produção e leitura dos textos, em que cada modalidade apresenta suas potencialidades de representação e de comunicação. Os autores argumentam que tanto produtores como leitores têm poder sobre esses textos, visto que o texto é um espaço onde convergem os interesses do produtor, mediado por fatores sociais, históricos e culturais; bem como a possibilidade do receptor de depreender o signo sobre o contexto comunicativo.

Os vários elementos presentes no texto permitem ao leitor depreender o sentido e estabelecer significado. Porém, o papel fundamental está no próprio leitor como construtor do sentido do texto, que necessita ativar seus conhecimentos prévios, fazendo uma ligação com os recursos linguísticos e visuais, tendo em vista que o texto é concebido como lugar de interação e seus interlocutores como sujeitos ativos que participam dialogicamente do processo de construção e reconstrução do sentido.

Nos textos multimodais, vários elementos se associam para construir os sentidos, e esses elementos são moldados social e culturalmente com o objetivo de produzir significado. Essa produção de sentido é fruto de uma atividade de processamento cognitivo altamente complexo e colaborativamente construído, como ressalta Marcuschi (2007).

Callow (2008) sugere que, em um contexto imagético, três dimensões devem ser analisadas: afetiva, composicional e crítica. A dimensão afetiva reconhece o papel do indivíduo ao interagir com imagens, levando em conta a apreciação estética e a resposta sensorial imediata; a dimensão composicional considera o modo como as imagens são compostas, incluindo elementos semióticos estruturais e contextuais; enquanto a dimensão crítica reconhece a importância da existência de uma reflexão crítica quando se trata de imagens, uma vez que todas as imagens transmitem uma ideologia.

De acordo com Kress e Van Leeuwen (1996; 2006), todas as imagens, mesmo as que aparentemente demonstram certa neutralidade, estão carregadas de ideologia, onde discursos particulares são privilegiados, enquanto outros são marginalizados, menosprezados ou até mesmo silenciados. Portanto, é fundamental que os estudantes,

no cenário atual, tenham a capacidade de analisar as diversas linguagens e formas de representação dos textos multimodais e, dessa forma, pensar sobre suas próprias condições sociais e culturais.

O processamento de um texto multimodal, portanto, solicita do leitor que não somente identifique as múltiplas semioses nele presente, mas que também estabeleça conexão entre elas, como também ative sua bagagem cognitiva mediada pelo contexto de comunicação, onde o linguístico e o imagético são apenas um dos componentes, visto que as significações dependem tanto de regras de organização internas, relacionadas à estrutura do texto visual, e também externas, decorrentes de representações sociais; uma realização que envolve sujeitos, seus objetivos e conhecimentos com propósito interacional.

Metodologia

Quanto aos procedimentos adotados para a realização do presente estudo, este foi desenvolvido a partir do método de revisão bibliográfica e análise documental. Na pesquisa bibliográfica, fizemos um levantamento de referências teóricas já analisadas e divulgadas, buscando alicerce em autores que falam sobre letramento, letramento multimodal e multimodalidade, como Dionísio (2011), Paiva (2019), Callow (2005), Glasser; Santos, (2020), Oliveira (2006), Rojo (2012), Kleiman (2005), Soares (2003) e outros. Na pesquisa documental, usamos como objeto de análise o livro didático *Conexão e Uso*, de Língua Portuguesa, do 9º ano do ensino fundamental.

No que diz respeito à abordagem, trata-se de uma investigação de cunho analítico-qualitativo, pois não utilizamos dados numéricos ou estatísticos como o centro do processo de análise do problema de pesquisa, antes nos atentamos em produzir informações aprofundadas e ilustrativas, por meio da reflexão. Com relação aos objetivos, assumimos a perspectiva explicativa e descritiva.

Letramento Multimodal no Livro Didático *Português: Conexão e Uso*

A partir das considerações desenvolvidas neste estudo acerca das práticas de letramento e multimodalidade no contexto de ensino de língua Portuguesa, esta seção apresenta os resultados da análise do livro didático *Português: Conexão e Uso*, 9º ano: ensino fundamental, anos finais, 1ª ed. 2018, no que concerne à abordagem do letramento multimodal. Na análise, buscamos verificar também as orientações contidas no manual do professor para potencialização das práticas de letramento multimodal, além de identificar os gêneros textuais multimodais que são apresentados no material.

O Livro foi escolhido pelo fato de ser um livro muito utilizado pelas escolas da rede pública do município de Teresina, uma vez que foi o livro adotado pela Rede para o quadriênio 2020/2023, o que faz com que uma quantidade significativa de alunos o utilizem em suas rotinas na sala de aula. O manual foi elaborado pela editora Saraiva no ano de 2018, e distribuído no ano de 2020, sendo integrado ao Programa do Livro e do Material Didático (PNLD).

De autoria de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, o mesmo é apresentado com a proposta de realizar um estudo que auxilie o aluno a fazer uma leitura do mundo em que vive, a refletir sobre si e sobre a realidade que o cerca e a interferir de forma participativa e transformadora em sua comunidade. O material está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os seus conteúdos estão organizados de modo que as práticas de leitura e escrita estejam embasadas a partir da reflexão de textos diversos, orais, escritos e semióticos.

O manual adota uma concepção de linguagem que tem a língua como fenômeno integrado ao universo cultural, histórico e social. O livro destaca ainda que as práticas de linguagem contemporâneas fizeram surgir novos gêneros e textos que envolvem recursos semióticos, exigindo a participação do leitor na leitura, produção escrita, apreciação e réplica de textos verbais e não verbais. É sobre tais conteúdos que recaiu a nossa atenção.

Dispondo de 304 páginas, abordando os eixos de leitura, escrita, oralidade, e análise linguística, o manual é dividido em oito (08) unidades. Os tópicos iniciam sempre com a mesma estrutura, modificando somente o tema da leitura inicial para o

desenvolvimento das aulas propostas. Desse modo, cada unidade apresenta duas leituras introdutórias, através dos gêneros textuais, que introduzem os conteúdos explorados. Apresentamos, a seguir, o quadro presente no manual do professor, que diz respeito aos gêneros textuais trabalhados no eixo leitura:

Figura 1

Gêneros Textuais Abordados no Eixo Leitura

9º ano
Conto Miniconto
Entrevista Poema
Relatório escolar de experiência científica Relatório de visita
Letra de samba-enredo Letra de rap
Artigo de opinião Poema
Roteiro de cinema Texto dramático
Conto de terror Conto fantástico
Editorial Charge e cartum

Fonte: Delmanto & Carvalho (2018)

Como é possível observar na *figura 1*, a primeira unidade, intitulada “Um conflito, uma história”, é composta por duas leituras: leitura 1, explorada pelo gênero *Conto* e a leitura 2, pelo *Miniconto*. A segunda unidade, “Projetos de vida”, traz a leitura dos gêneros *Poema* e *Entrevista*. A terceira, “Observar e registrar”, traz a leitura 1 com *Relatório escolar de experiência científica* e a leitura 2, com o gênero *Relatório*. A unidade quatro, intitulada “Caaanta, meu povo!”, é introduzida com a leitura 1, *Letra de samba-enredo* e a leitura 2, traz a *letra de rap*. Na quinta unidade, “Como vejo o mundo”, observamos o trabalho com os gêneros *Artigo de opinião* e *poema*. Na sexta unidade, “Das telas aos palcos, a vida em cena”, é abordado na leitura 1 o gênero *Roteiro de filme* e na leitura 2, *Texto dramático*. A sétima unidade, “Narrativas fantásticas e de terror”, trabalha os

gêneros *Conto de terror* e *Conto fantástico*. A oitava e última unidade, “Penso, logo contesto”, traz na leitura 1 o gênero *Editorial* e na leitura 2, os gêneros *Charge* e *Cartum*.

Como podemos verificar, o livro analisado aborda, nas leituras introdutórias, apenas dois gêneros “genuinamente” multimodais, *Cartum* e *Charge*, isto é, que direcionam o olhar do aluno para a linguagem verbo-visual, nosso foco de análise nesta investigação. Isso nos permite afirmar que tal quantidade se revela muito aquém do que julgamos necessário para oportunizar ao aluno um maior contato com a multimodalidade, pois compreendemos que, para que haja êxito no aprendizado e impacto em seu meio comunicativo, o estudante precisa conhecer e saber fazer uso de inúmeros gêneros multimodais.

Tal observação se torna ainda mais pertinente quando consideramos que o livro em discussão é direcionado para estudantes do 9º, um público que, por estar saindo do Ensino Fundamental, pressupõe-se ter um nível de letramento mais avançado, de modo que o manual didático deveria acompanhar esse nível, trabalhando com gêneros que permitam uma maior exploração dos conhecimentos multimodais do aluno e que sejam mais próximos da sua realidade e do seu dia a dia.

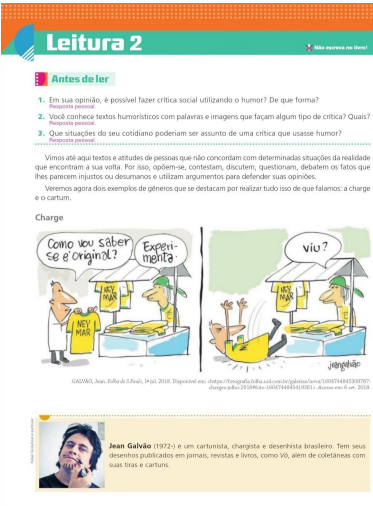
O manual do professor, em suas orientações ao trabalho docente, considera, no cenário atual, a importância de se trabalhar com os textos multissemióticos, quando diz que o conceito de leitura, atrelado ao conceito de texto adquire atualmente sentido mais amplo, “dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos, etc.) e ao som (música)” (Delmanto; Carvalho, 2018), indo ao desencontro do que ocorre na prática, tendo em vista que observamos que o manual concentra sua atenção nos gêneros considerados tradicionais, como conto, miniconto, poema; dentre outros, deixando a desejar no que diz respeito a uma maior exploração de textos multimodais, que fazem parte da vida cotidiana dos sujeitos.

Nesse respeito, Paiva (2016), assevera que a utilização de textos verbo-visuais nas aulas de língua portuguesa refere-se à aplicação de uma abordagem multimodal que contemple de forma consciente e sistemática a leitura e a escrita de textos verbo-visuais, proporcionando tanto aos professores quanto aos alunos os subsídios necessários para construir uma reflexão mais crítica acerca do trabalho com textos multissemióticos que

efetivamos diariamente, em uma perspectiva do letramento visual crítico. Portanto, o trabalho com os gêneros multimodais deve ser algo sistemático e contínuo, e não apenas uma menção esporádica nas aulas de língua portuguesa.

Prosseguindo com a análise, partimos para a observação do teor das atividades propostas pelo referido manual para a promoção do desenvolvimento/aperfeiçoamento do letramento multimodal. Nos concentramos na unidade 08, que traz os gêneros *Cartum* e *Charge* (Figuras 02 e 03), pois, como mencionado anteriormente, foi na abordagem de tais gêneros, presentes na unidade dedicada especificamente ao trabalho com textos multimodais, que direcionamos, neste estudo, nosso olhar.

Figura 02
Gênero Charge



Leitura 2


Antes de ler

1. Em sua opinião, é possível fazer crítica social utilizando o humor? De que forma?
2. Você conhece textos humorísticos com palavras e imagens que façam algum tipo de crítica? Quais?
3. Que situações do seu cotidiano poderiam ser assunto de uma crítica que usasse humor?

Vimos até aqui textos e atitudes de pessoas que não concordam com determinadas situações da realidade que encontram a sua volta. Por isso, optem-se, contestem, discutam, questionem, debatam os fatos que lhes pareçam injustos ou dissonantes e utilizem argumentos para defender suas opiniões.

Veremos agora dois exemplos de gêneros que se destacam por realizar tudo isso de que falamos: a charge e o cartum.

Charge



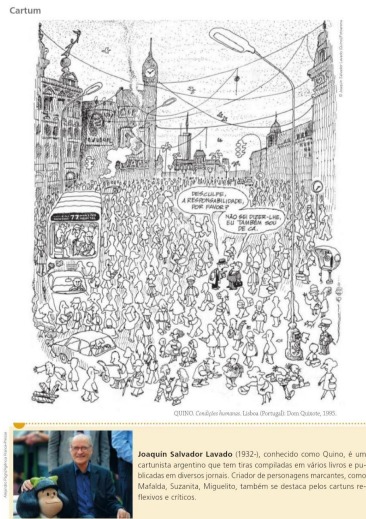
Jean Galvão (1922-) é um cartunista, chargeista e desenhista brasileiro. Tem seus desenhos publicados em jornais, revistas e livros, como *Viú*, além de colaborações com suas tiras e cartuns.

Fonte: Delmanto & Carvalho (2018)

Nas duas leituras, Charge e Cartum, os gêneros são apresentados através de exemplares dos mesmos, com alguns questionamentos a fim de verificar os conhecimentos prévios dos estudantes: “Em sua opinião, é possível fazer crítica social utilizando o humor? De que forma?”, “Você conhece textos humorísticos com palavras e imagens que façam algum tipo de crítica? Quais?”, “Que situações do seu cotidiano poderiam ser assuntos de uma crítica que usasse humor?”.

Figura 03

Gênero Cartum



Fonte: Delmanto & Carvalho (2018)

Em seguida, há a exploração dos textos lidos, através de uma atividade de dez questões. As questões apresentadas buscam contemplar o que foi explorado durante a leitura e análise dos textos de leitura da unidade, no que se refere à observação de aspectos relacionados à situação de produção, bem como à organização composicional e recursos linguístico-gramaticais e semióticos. É como menciona o próprio Manual, “os textos lidos tornam-se alimento para “o que dizer” e as atividades trabalhadas na seção Exploração do texto, guias de orientação para o “como dizer” (Delmanto; Carvalho 2018, p. 21).

Podemos verificar que as atividades propostas para os gêneros em análise buscam a construção e a reconstrução dos sentidos do texto, através do trabalho com estratégias de leitura que visam à identificação da situação comunicativa na qual o texto foi produzido, chamando a atenção para o fato de que esta é uma característica marcante do gênero em estudo na unidade (charge). No decorrer da exploração das questões, as autoras conceituam também os gêneros multimodais abordados:

As **charges** têm como tema acontecimentos atuais de interesse público. Elas podem ou não conter legendas e balões de fala. A **charge** é um gênero por meio do qual o autor expressa sua visão sobre situações cotidianas, fazendo uma crítica política ou social. Para isso, emprega o humor e a sátira. O **Cartum** aborda temas universais, por isso pode ser entendido por pessoas de diferentes países, de diferentes culturas, em diferentes épocas (Carvalho; Delmanto, 2018, p. 290, 291).

Na continuidade, o livro apresenta um quadro-resumo, intitulado “Para lembrar”, que traz as características principais de cada um dos gêneros, como : intenção principal, circulação, organização e linguagem de cada gênero. Consideramos que esse quadro é bastante relevante para a apreensão das características dos gêneros estudados pelo aluno, uma vez que sistematiza, por meio de um esquema, as principais características do gênero analisado na seção e também pode servir de guia e importante aliado para o trabalho com a produção textual.

Na sequência, o livro traz um tópico com diálogo entre os textos, trazendo algumas informações sobre o infográfico, chamando a atenção para o fato de que, assim como nas charges e cartuns, muitos outros gêneros textuais combinam imagens e palavras para construir sentido. Acreditamos que tal apresentação tenha o intuito de auxiliar no desenvolvimento de habilidades que permitam a utilização dos gêneros multimodais, através da diversidade de gêneros existentes nas distintas esferas de comunicação.

Considerações Finais

Neste estudo, buscamos investigar o tratamento dado à multimodalidade no livro didático *Português: Conexão e Uso*, do 9º ano do ensino fundamental, isto é, analisando em que medida e como as atividades propostas pelo manual podem promover o desenvolvimento/aperfeiçoamento do letramento multimodal por parte dos alunos, verificando também as orientações contidas no manual do professor para a promoção dessas práticas de letramento, além de identificar os gêneros textuais multimodais que são apresentados no material.

Entendemos que o livro didático é um dos principais materiais que possibilitam o contato com os gêneros na escola, e por isso é um importante instrumento para a formação de leitores, sendo, desse modo, essencial que este explore, de forma eficaz, os

gêneros multimodais, a fim de contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem desenvolva-se em torno da construção de significados que estão para além dos textos exclusivamente verbais, permitindo que o aluno aprenda a produzir sentidos, intensificando sua compreensão leitora.

Na análise, no entanto, constatamos que, no material analisado, dos dezesseis textos que introduzem as atividades de leituras nas oito unidades presentes no livro, apenas dois são “genuinamente” multimodais, o que se revela ser uma quantidade muito aquém do esperado e apropriado para a potencialização dos conhecimentos dos alunos que estão no último ano escolar do ensino fundamental.

No que se refere às orientações contidas no manual do professor para o trabalho docente, observamos que há uma clara prescrição para o trabalho com os gêneros multimodais, entretanto isso não ocorre na prática, visto que o material se concentra mais no trabalho com os gêneros considerados tradicionais pela escola, em detrimento dos gêneros multimodais, que fazem parte das vivências diária dos alunos.

Quanto à abordagem da multimodalidade nas atividades do livro, verificamos que, apenas na unidade que é voltada especificamente para o trabalho com os gêneros multimodais, há de fato uma exploração dos aspectos multimodais por parte dos exercícios que estimulam o aprendizado dos aspectos verbo-visuais dos textos, levando o aluno a compreender também a importância dos aspectos sociais na construção dos sentidos dos textos multissemióticos, contribuindo para potencializar o letramento multimodal dos alunos.

Referências

Almeida, M. E. (2000). *Informática e formação de professores*. MEC.

Callow, J. (2008). Show me: Principles for assessing students visual literacy. *The Reading Teacher*, 6(18), 616-626.

Carvalho, L. B. & Delmanto, D. (2018). *Português: Conexão e Uso*. Saraiva.

Dias, R. (2014). Multimodalidade e multiletramento: Novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. Em Silva, K. A. & Araújo, J. C. (Orgs.). *Letramentos, discursos midiáticos e identidades*. Pontes.

Dionisio, A. P. (2011). Gêneros multimodais e multiletramento. Em A. M. Karwoski, B. Gaydeczka, & K. S. Brito (Orgs.). *Gêneros textuais: Reflexões e ensino*, (pp. 137-146). Kaygangue.

Kleiman, A. B. (2005). *Preciso “ensinar?” o letramento?* Não basta ensinar a ler e a escrever? Unicamp.

Macedo, J. O. R. (2019). Contribuições para o letramento crítico através da leitura de textos publicitários na perspectiva multimodal. Em A. M. P. Lima, J. B. Figueiredo-Gomes & J. M. R. Souza (Orgs.). *Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino* (pp. 67-77). Pedro & João Editores.

Marcuschi, L. A. (2007). *Cognição, linguagem e prática interacionais*. Lucerna.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.

Paiva, F. J. O. (2016). O uso de mídias digitais por professores de língua portuguesa no contexto escolar brasileiro na pós-modernidade. Em *XXII Congresso Internacional de Informática Educativa*, Chile. Universidad de Chile.

Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. Parábola Editorial.

Soares, M. (2001). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Editora autêntica.

Soares, M. (2003). Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Rev. Bras. Educ.*