

A PRESENÇA E A ABORDAGEM DE GÊNEROS MULTIMODAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU)
Maria Cecília de Lima (UFU)
Eliana Dias (UFU)
Elisete Maria de Carvalho Mesquita (UFU)
Luísa Helena Borges Finotti (UFU)
Maura Alves de Freitas Rocha (UFU)

RESUMO: Neste artigo, apresentamos os resultados parciais da análise da presença e abordagem de gêneros multimodais em dois livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Baseamo-nos no conceito de multimodalidade proposto por Kress e van Leeuwen (1996 e 2001) e nas propostas para o trabalho com as linguagens verbal e não-verbal presentes em documentos oficiais brasileiros que tratam do ensino. Identificamos que ainda não há a devida atenção aos componentes não-verbais dos gêneros multimodais e que há muito ainda a se fazer para que o ensino de língua portuguesa centre-se em letramentos múltiplos.

PALAVRAS-CHAVE: multimodalidade; gênero; livro didático de língua portuguesa

PRESENCE AND APPROACH OF MULTIMODAL GENRES IN TEXTBOOKS OF PORTUGUESE LANGUAGE IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT: In this paper we present the partial results of analysis of the presence and approach of multimodal genres in two textbooks of Portuguese Language used in high school. We based on the multimodal concepts proposed by Kress and van Leeuwen (1996 and 2001) and in the proposals for the work with the verbal and non-verbal languages present in official Brazilian documents. We have identified that there is still no necessary attention to non-verbal components of multimodal genres and there is still a lot to do to make the Portuguese Language teaching be focused in multiple literacy.

KEYWORDS: Multimodality, genre, Portuguese textbooks.

Introdução

Este artigo faz parte dos trabalhos que têm sido desenvolvidos por um grupo de professoras do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, membros da equipe executora do projeto de pesquisa interinstitucional, intitulado **O ensino da língua portuguesa no Brasil e em Portugal: bases epistemológicas,**

objetivos e conteúdos, coordenado pela Prof^a Dr^a Vânia Cristina Casseb Galvão (Brasil) e pela Prof^a Dr^a Madalena Teixeira (Portugal)

O projeto envolve pesquisadores de diferentes universidades do Brasil e de Portugal e tem, como um de seus objetivos gerais, descrever e analisar o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e em Portugal.

Neste artigo, apresentamos os resultados parciais da análise da presença e abordagem de gêneros multimodais em dois livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLPs) do Ensino Médio: Português: língua e literatura (ABAURRE, PONTARA e FADEL, 2003) e Gramática: texto: análise e construção de sentido (ABAURRE e PONTARA, 2006), adotados em escolas públicas de Uberlândia, Minas Gerais.

Este estudo está sendo desenvolvido com o intuito de atingir três dos objetivos específicos do projeto da equipe UFU, a saber: selecionar e analisar diferentes livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLPs) adotados em escolas públicas brasileiras; explicitar como se dá a articulação linguagem verbal e não-verbal e suas formas de contextualização; e investigar como tem sido a abordagem, nos LDLPs, dos recursos não-verbais em textos apenas não-verbais e em textos que mesclam o verbal e o não-verbal.

Observamos que, devido à evolução das tecnologias da comunicação, especialmente a televisão e a internet, mais e mais gêneros multimodais têm circulado em nossa sociedade, o que tem acarretado uma mudança considerável no cenário da comunicação. Essa passou a ser multissemiótica e o modo verbal deixou de ocupar o lugar central nesse cenário. Consequentemente, houve também uma transformação nos gêneros e o surgimento de novos gêneros, o que está relacionado a mudanças discursivas mais amplas no seio da sociedade contemporânea e a mudanças nas práticas sociais.

Neste contexto, consideramos importante e necessário investigar como está sendo o tratamento dado aos textos multimodais no ensino de Língua Portuguesa - em especial nos livros didáticos -, nos seus diferentes níveis.

Nossa escolha pela análise de livros didáticos deve-se, em boa parte, ao fato de acreditarmos que, mesmo em uma época marcada pela comunicação eletrônica e pela

entrada de novas tecnologias na educação, o livro didático continua sendo uma peça importante no ensino.

Devido a diferentes fatores, esse material didático tornou-se elemento definidor do trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, estabelecendo seu currículo efetivo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais; organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula (BATISTA, 2001). Ele se constitui, em muitas escolas públicas brasileiras, se não o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante, como destaca Bezerra (2002). Por isso, a importância de se investigar o livro didático.

O texto foi organizado em cinco partes. Na primeira, tecemos algumas considerações acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da influência das propostas deste documento na produção de livros didáticos. Na segunda, tratamos de algumas mudanças ocorridas no Ensino Médio no Brasil e do que alguns documentos oficiais destinados ao Ensino Médio (BRASIL, 1999, 2002, 2006) apontam sobre o trabalho com as linguagens verbal e não-verbal. Na terceira, discorremos sobre o conceito de multimodalidade, com base em Kress (1996) e Kress & Van Leeuwen (1996, 2001). Na quarta, fazemos uma breve síntese de alguns estudos sobre gêneros multimodais em LDLPs. Na quinta parte, apresentamos a análise da presença e da abordagem de gêneros multimodais nos dois LDLPs selecionados. Por fim, na conclusão, retomamos os caminhos trilhados na produção do artigo e fazemos uma reflexão final sobre o assunto, enfatizando a importância de uma abordagem de letramento que considere as práticas de linguagem que envolvem os recursos verbais e não-verbais.

1. Os Parâmetros Curriculares e os livros didáticos de Língua Portuguesa

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998, 1999), vem crescendo no Brasil o número de pesquisas em que se discutem essas diretrizes e sua relação com outras iniciativas oficiais (BRITO, MATTOS E PISCIOTTA, 2003; ROJO, 2000), como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

A proposta dos PCN é fundamentar o ensino de língua materna nos gêneros discursivos, com o objetivo de contribuir para que o/a estudante domine o conhecimento necessário para o exercício da plena cidadania. Esse documento preconiza que:

é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p. 23-4).

Em consequência da publicação dos PCN (BRASIL, 1998), percebe-se uma preocupação dos/as autores/as de livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLPs), quais sejam: favorecer ao/à aluno/a o contato com um número diversificado de gêneros com os quais se tem contato na sociedade.

De acordo com a pesquisadora e autora de livros didáticos de Língua Portuguesa, Magda Soares, em entrevista a Salto para o Futuro, concedida em 07 de outubro de 2002:

É recente a entrada, tanto no livro didático, quanto na aula de Português, de outros gêneros e de outros tipos de texto, o que era necessário, é necessário, porque as práticas sociais são variadas. É preciso preparar o aluno para as habilidades de leitura e de diversos tipos, diversos gêneros de textos. Daí a entrada de textos de jornal, textos da revista, a publicidade, a charge, etc. – a entrada de todos esses gêneros no livro de Português.

Com essa mudança de paradigma, os LDLPs, a partir dos anos 1990, diferentemente dos livros de décadas atrás, compostos quase exclusivamente por textos

literários clássicos¹ e restritos a um texto principal e dois ou três complementares, têm apresentado uma ampla diversidade de gêneros, o que é uma resposta aos PCN.

Nessa revisão dos LDLPs, à luz dos paradigmas dos PCN, observa-se que, em meio a essa diversidade, gêneros compostos só pela modalidade visual e compostos pelas linguagens verbal e não-verbal ganharam lugar. Porém, é importante destacar que apenas a inserção de diversos gêneros multimodais nos LDLPs não é suficiente para que se efetive um trabalho de leitura e de produção que leve em conta os efeitos de sentido produzidos pelo uso de diferentes recursos em um gênero, o que pode contribuir com a formação de leitores/as proficientes.

Em conformidade com os PCN, há que se levar em conta as escolhas verbais e não-verbais feitas para a produção de sentidos. E, em se tratando de gêneros multimodais, que mesclam diferentes modos em sua composição, é preciso que se considere o papel dos diferentes recursos – verbal, visual, sonoro, de animação – no processo de construção de sentidos. Em conjunto, eles constituem representações, relações sociais e identidades nos textos.

Mas tem-se levado em conta o entrelaçamento dos diferentes recursos presentes nos gêneros multimodais para a produção de sentidos? Ou o que se tem ainda é uma abordagem centrada no verbal?

Nesse estudo, investigaremos como essa abordagem tem sido realizada no livro didático.

2. O Ensino Médio no Brasil: algumas mudanças e defesa de um trabalho que possibilite letramentos múltiplos

Na tentativa de atender a uma necessidade de atualização da educação brasileira, houve uma reformulação no Ensino Médio por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, regulamentada em 1998 pelas Diretrizes do

¹ A citação anterior, bem como esse assunto, estão na entrevista concedida a *Salto para o Futuro*, pela pesquisadora e autora de livros didáticos de Língua Portuguesa, Magda Soares, disponível em http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/magda_soares.htm. Acesso 05 mar 2010.

Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, 1999).

Nessa reformulação, o Ensino Médio passou a ser considerado como a etapa conclusiva da educação básica e deixou de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante para assumir a responsabilidade “de preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho” (BRASIL, 2002, p. 8).

Os PCN+ Ensino Médio, Orientações educacionais complementares aos PCN na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, as competências e habilidades propostas pelos PCN do Ensino Médio (PCNEM)

permitted inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2002, p.55)

A publicação dos parâmetros voltados para o Ensino Médio produziu diretamente mudanças na produção de livros didáticos e, para oportunizar o acesso dos alunos a esses livros em todo o território nacional, bem como sua distribuição e seleção, o Ministério da Cultura (MEC) implantou, em 2004, o Programa do Livro Didático para o Ensino Médio² – PNLEM.

No que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, a distribuição de livros didáticos, sempre em volume único, iniciou-se em 2004 e foi destinada apenas a alunos/as da primeira série de algumas regiões, lembrando ainda que foi o Governo de Minas Gerais que fez essa distribuição antes mesmo de o Governo Federal fazê-lo. Só

² O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) visou, inicialmente, à distribuição de livros didáticos selecionados nas séries do ensino fundamental. Isso foi feito em 1997.

em 2005, ela se estendeu a outras regiões do Brasil. A avaliação realizada pelo MEC recomendou um total de onze títulos para a disciplina de Língua Portuguesa, para o triênio 2008, 2009 e 2010. A estimativa é de que serão beneficiados mais de sete milhões de alunos/as. Os livros por nós selecionados para análise fazem parte desses títulos recomendados.

Os PCN/PCNEM foram organizados em três áreas: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e objetiva a construção de conhecimento reflexivo e crítico nessas três áreas. Delas, interessa-nos, neste artigo, a última, porque dela faz parte a disciplina Língua Portuguesa e porque o grande objeto de estudo da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias “são as várias linguagens e os códigos por elas estruturados, nas manifestações particulares que deles se valem (textos) para estabelecer diferentes formas de comunicação” (BRASIL, 2002, p. 26).

Em alguns documentos oficiais referentes ao Ensino Médio, explicita-se, claramente, a necessidade de se desenvolver um trabalho que leve em conta as modalidades verbal e não-verbal, que seja voltado para letramentos múltiplos e não para um letramento centrado exclusivamente no verbal.

O conceito mais importante da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é o de “linguagens: verbal, não-verbal e digital”, conforme os PCN+ (BRASIL, 2002). Neste documento é afirmado que, atualmente, entende-se que também a linguagem não-verbal perpassa os conteúdos e temas da disciplina Língua Portuguesa.

E, dentre as competências e habilidades listadas nos PCN+, estão algumas relacionadas também ao não-verbal: a leitura plena e produção de todos os significados, implicando: caracterização dos diversos gêneros e seus mecanismos de articulação; leitura de imagens; domínio do código (verbal ou não) e suas convenções e analisar as linguagens como fontes de legitimação de acordos sociais. (BRASIL, 2002, p. 61-2).

Nos PCN do Ensino Médio (PCNEM), Parte 2, defende-se que:

No mundo contemporâneo, marcado pelo apelo informativo imediato, a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos, e sobre os processos e

procedimentos comunicativos é mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada (BRASIL, 2000, p.6).

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), enfatiza-se que nós “vivemos em um mundo culturalmente organizado por múltiplos sistemas semióticos – linguagens verbal e não-verbal –, resultado de trabalho humano que foi sedimentado numa relação de convencionalidade” (p. 25). Assim, a língua é apenas um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem.

Dessa forma, é possível concluir que não se pode pensar em um trabalho de letramento, mas, sim, deve-se investir em letramentos múltiplos, pois participamos, a todo momento, de práticas sociais multissemióticas.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, preconiza-se que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não podem se restringir à palavra escrita, pois, se se pretende efetivamente construir uma escola inclusiva e aberta à diversidade, não se

pode se ater ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida (...). Reitera-se que essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido (BRASIL, 2006, p. 29).

Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, espera-se ainda que a língua escrita e oral, assim como outros sistemas semióticos, sejam tomados como objeto de ensino, de estudo e de aprendizagem.

Na disciplina Língua Portuguesa, segundo essas orientações, traça-se um perfil para os estudantes do Ensino Médio, segundo o qual, ao longo de sua formação, esses discentes devam:

conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais (BRASIL, 2006, p.32).

Acreditamos que, para isso, é necessário que os/as alunos/as tenham acesso a variados gêneros multimodais, que leiam e produzam também diferentes gêneros multimodais e que esses gêneros sejam abordados de maneira que se considerem os diversos recursos semióticos utilizados para a construção de sentidos.

Em caso contrário, não se conseguirá que o alunado do Ensino Médio tenha o perfil traçado em diretrizes oficiais e, mais ainda, não se possibilitará a esse alunado condições para conviver com situações de produção e de leitura, envolvendo recursos além do verbal. E, considerando que as práticas sociais atuais, em sua maioria, envolvem gêneros multimodais, não se dará aos/às estudantes condições para participarem dessas práticas e para exercerem efetivamente sua cidadania.

Na próxima seção, discorreremos sobre o termo multimodalidade.

3. Multimodalidade

Por um longo tempo, pode-se dizer que houve uma preferência pela monomodalidade. Os gêneros escritos mais altamente valorizados, como os romances, as obras acadêmicas, os documentos e relatórios oficiais, eram produzidos inteiramente sem ilustração e tinham páginas impressas densas e graficamente uniformes (KRESS & VAN LEEUWEN, 2001).

Essa dominância da monomodalidade, mais recentemente, começou a perder terreno. Os textos diversos que circulam na sociedade contemporânea, cada vez mais, estão repletos de ilustrações coloridas, *layout* e tipografia sofisticados. Enfim, passou-se a usar uma variedade de modos (não mais só e principalmente o verbal) para a produção de sentidos nos textos, o que deu origem a textos multimodais (KRESS, 1996; KRESS & VAN LEEUWEN, 1996, 2001).

De acordo com Kress e van Leeuwen (2001, p. 20), a multimodalidade diz respeito ao “uso de vários modos semióticos no *design* de um produto semiótico ou evento, junto com formas particulares em que esses modos são combinados”.

O termo multimodalidade foi introduzido para jogar luz à importância de se levar em conta não só a linguagem verbal como outros aspectos semióticos (a imagem, a música, os gestos, etc) na construção dos textos. A crescente ubiquidade do som, da imagem, dos movimentos/animação, por meio da TV, do computador, da internet está, sem dúvida, por trás dessa nova ênfase e interesse na complexidade multissemiótica das representações que nós produzimos e vemos ao nosso redor.

Segundo Kress (1996), o cenário da comunicação nos anos 1990 mudou muito e os gêneros discursivos também, em função das tecnologias de comunicação. A comunicação passou a ser multissemiótica, e o modo visual, em particular, ocupou o lugar central nesse cenário.

Kress aponta que parece termos uma instância de um novo código de texto e imagem, em que a informação é transmitida diferentemente pelos dois modos. Para ele, a modalidade visual assim como as demais modalidades semióticas são disponíveis para uso ideológico, assim como a linguagem verbal. E elas não mantêm entre si uma relação de mera coexistência; elas interagem e essa interação pode, com o tempo, ter efeitos reais sobre a linguagem na modalidade escrita.

Iedema (2003) explica que cada vez mais se evidencia uma tendência à apreciação multimodal da construção de sentido e que essa tendência gira, em termos gerais, em torno de duas questões. Primeiro, o descentramento da linguagem verbal como produção de sentido preferida; e, segundo, a revisitação e não distinção dos limites tradicionais entre os papéis alocados para a linguagem verbal, a imagem, o *layout* de uma página, o *design* de documentos, etc. Essa indistinção das fronteiras entre as diferentes dimensões semióticas de representação tem sido ligada a mudanças em nossa paisagem semiótica, que está se tornando mais e mais povoada por complexas práticas discursivas sociais e culturais. Tais mudanças têm sido fortemente influenciadas pela comunicação eletrônica, pela globalização da indústria e do comércio.

Iedema (2003) destaca, ainda, que a não distinção da fronteira entre o verbal e não-verbal tem sido ligada à percepção por parte dos analistas de que a nossa predisposição humana à produção de sentido multimodal e o nosso próprio desenvolvimento multissemiótico requerem atenção para além da linguagem verbal, ou seja, para outros aspectos semióticos. Isso é devido à natureza essencialmente multimodal de toda produção humana de sentido. O trabalho de significação que fazemos todo o tempo explora vários aspectos semióticos.

A multimodalidade, portanto, fornece os meios para descrever uma prática ou representação em toda sua complexidade e riqueza semiótica.

Kress e van Leeuwen apresentam as prerrogativas de uma abordagem multimodal, da seguinte forma:

1. está interessada em incluir os aspectos semióticos outros, além da linguagem [verbal], em suas análises de representações e lhes dar reconhecimento próprio;
2. focaliza as relações entre esses diferentes aspectos semióticos, e a divisão de trabalho entre eles em representações particulares;
3. objetiva entender e descrever em termos filogenéticos a substituição de alguns elementos semióticos por outros (por ex., o lingüístico pelo visual);
4. liga o potencial dos diferentes elementos semióticos organizados a como eles afetam (habilitam ou constroem) a interação e a formação da subjetividade (KRESS E VAN LEEUWEN, 1996, p. 39).

Iedema (2003) salienta a importância crucial de uma abordagem desse tipo à produção de sentido. Nessa perspectiva, Fairclough (2003) pontua que uma questão geral que surge ao se analisar gêneros é: a quais modalidades semióticas ele, o gênero, recorre e como essas modalidades são combinadas?

Considerando que os PCN preconizam que os gêneros devem ser tomados como objeto de ensino e os textos como unidade de ensino, entendemos que não é possível prescindir de uma abordagem do gênero que leve em conta as modalidades semióticas a que ele recorre para sua constituição, como são combinadas e os efeitos de sentido dessa combinação.

Acreditamos que o componente linguístico é corresponsável, juntamente com os componentes gráfico, imagético e sonoro pelo grau de informatividade e poder argumentativo e persuasivo de um texto.

Lembramos, aqui, que Kress e van Leeuwen (1996) alertam-nos para o fato de que nem sempre o aspecto linguístico pode evidenciar o estereótipo ou a discriminação, mas o visual pode apresentar-se carregado de conteúdo discriminador, em muitos textos. Exemplos disso são ilustrados em estudos de Ottoni (2004, 2006, 2007, 2009) que, em trabalho de leitura crítica de gêneros do humor, realizado com alunos/as do 8º ano de uma escola pública. A autora verificou o quanto a imagem, o som e a animação são importantes na construção de sentidos e o quanto a imagem, muitas vezes, apresenta-se carregada de conteúdo discriminador, estereotipado.

Isso demonstra que não se pode considerar apenas o verbal na abordagem dos diferentes gêneros que circulam atualmente em nossa sociedade, pois eles são essencialmente multimodais, em sua maioria.

Tendo em vista os estudos já realizados e o alerta de Kress e van Leeuwen (1996), é importante ressaltar a necessidade de se pensar em uma análise dos gêneros que contemple os aspectos verbais e não-verbais, de forma integrada.

De acordo com Halliday (1985, p. 3-5), os diferentes tipos de linguagem não-verbal (gestos, música, imagens), assim como a linguagem verbal (oral ou escrita), constituem modalidades semióticas, entendidas como sistemas de signos cujos significados são gerados e compartilhados socialmente. Nessa perspectiva, Kress & van Leeuwen (1996) entendem que as imagens possuem uma gramática própria, ou seja, um conjunto de convenções quanto à forma, arranjo e associação, que nos permite combinar traços isolados em uma unidade semântica.

E, tendo em vista a importância da linguagem visual na construção de sentidos dos textos, esses dois autores criaram a Gramática do *Design* Visual, em 1996, e a Teoria do Discurso Multimodal, em 2001. Em suas obras, eles desenvolvem conceitos que podem ser utilizados em análises de textos produzidos a partir de diversos modos de linguagem, sem que se pense separadamente em cada um deles. Os autores sugerem que se pense numa linguagem constituída como multimodal, em que o sentido advenha da relação textual estabelecida entre os diferentes modos utilizados para sua constituição.

A Gramática do *Design Visual* foi criada com base nas metafunções da linguagem propostas por Halliday (1994).

Kress & van Leeuwen consideram que todo e qualquer modo de linguagem formador de um texto é composto a partir das três funções básicas de qualquer sistema de signos: ideacional, interpessoal e textual. Assim, a estrutura básica dessa gramática é constituída dessa forma: metafunção ideacional (estruturas narrativa e conceitual), metafunção interpessoal (contato, distância social, atitude, modalidade) e metafunção textual (valor da informação, saliência e moldura).

Tanto a Teoria do Discurso Multimodal como a Gramática do *Design Visual* podem ser de grande relevância na análise dos gêneros multimodais. Contudo, dada a limitação de espaço para este artigo, a complexidade das duas propostas e o fato de que, neste artigo, não será possível a aplicação dessas teorias, não as explicitaremos.

Em trabalho posterior, intencionamos aprofundar a análise de outros livros didáticos e apresentar uma possibilidade de aplicação dessas teorias.

Um exemplo dessa possibilidade pode ser visto na dissertação de Maroun (2006), sobre a qual tecemos breves considerações na seção seguinte.

4. Alguns estudos sobre gêneros multimodais em livros didáticos de Língua Portuguesa

Na revisão da literatura que realizamos, identificamos dois importantes trabalhos em que as autoras analisam gêneros multimodais em LDLPs. Um deles é o artigo de Silveira (2008), no qual ela analisou dois LDLP do Ensino Médio, o outro é a dissertação de Maroun (2006), que analisa três LDLPs do mesmo nível de ensino.

Em seu artigo, Silveira objetiva discutir a abordagem de gênero discursivo em dois livros de Língua Portuguesa e, ao fazer essa discussão, inclui a abordagem de gêneros multimodais. Sobre estes gêneros, em um dos livros analisados, a autora observou que “as atividades envolvendo gêneros multimodais são poucas, porém apresentam uma abordagem diferenciada, realçando o entrelaçamento de diversas linguagens” e se voltam para a publicidade (SILVEIRA, 2008, p. 12).

Sobre o outro livro, Silveira afirma que ele é pontuado pela sugestão de atividades envolvendo gêneros multimodais como filmes, músicas, charges, tiras e histórias em quadrinhos, mas, no livro, eles não são caracterizados como gêneros discursivos. Eles são utilizados para o ensino da literatura ou para exemplificação de aspectos referentes ao uso da língua.

Apenas no tratamento do gênero propaganda impressa em revista, a autora identificou uma abordagem que leva em conta aspectos de ordem composicional, estilística e temática, além de um realce na interlocução entre as diferentes materialidades semióticas

Porém, Silveira notou que,

muitas vezes, a leitura e a discussão da propaganda constituem uma atividade-meio e não uma atividade-fim, ou seja, o texto publicitário não é discutido em si mesmo, mas é utilizado para discussão de fatores relacionados ao emprego ou não da norma padrão, da ambiguidade, da polifonia, entre outros (SILVEIRA, 2008, p. 16).

Em sua conclusão, Silveira afirma que

a abordagem dos gêneros multimodais, apesar de se circunscrever praticamente apenas à propaganda impressa, demonstra uma preocupação com a interação entre as diferentes materialidades semióticas e parece integrar, tanto o *conteúdo temático*, quanto a *estrutura composicional*, e o *estilo* do gênero, ainda que não de maneira explícita (SILVEIRA, 2008, p. 19).

Já Maroun (2006), em sua dissertação intitulada “A multimodalidade textual no livro didático de português”, centra-se especialmente na análise da forma como a multimodalidade dos textos é explorada em LDLPs do Ensino Médio, sob a perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC) e da Teoria Semiótica Social.

Dos três livros escolhidos, Maroun selecionou seis textos compostos pelas modalidades verbal e visual, sendo dois de cada livro, e os analisou com base em categorias da Gramática Visual de Kress e van Leeuwen (1996), no modelo

tridimensional de análise do discurso de Fairclough (2001) e nos modos de operação de ideologia, propostos por Thompson (1995).

Com relação a dois dos seis textos analisados, Maroun identificou que há uma ênfase na modalidade verbal. Não há questões sobre os dois textos “que levem o aluno à interpretação da modalidade visual neles presente” (p.108). Já com relação aos outros quatro textos, eles são considerados de forma mais ampla, de modo a contemplar não apenas a linguagem verbal, mas também a linguagem não-verbal. São propostas atividades direcionadas à interpretação dos diferentes modos semióticos, os quais não são vistos como apenas ilustrativos.

Contudo, a autora salienta que, embora haja a proposta de leitura de textos multimodais, não há referência à teoria discutida na Gramática Visual (KRESS E VAN LEUWEEN, 1996).

Em sua análise, Maroun (2006) verificou que “as modalidades escrita, oral e visual concedem ao produtor do signo a realização do seu propósito ideológico, o que confere ao texto multimodal um de seus princípios mais relevantes: o do poder” (p. 112).

Maroun considera que os sentidos dos textos verbais analisados são construídos por meio do emprego de metáforas, das estruturas sintáticas, das escolhas vocabulares, da intertextualidade. Já nos textos imagéticos, a construção dos sentidos pode se dar por meio da composição espacial, pela escolha dos participantes, das cores e do processo narrativo, tudo isso organizado em uma sintaxe imagética. A autora considera ainda que há diversas maneiras de significar um texto e que todas devem ser consideradas, pois há diversas formas de os sentidos se esconderem na não transparência da linguagem. Quanto à ideologia, os textos analisados por Maroun (2006) trazem carga semântica que, nem sempre, é percebida pelos leitores, servindo para sustentar relações de poder.

Na análise de textos multimodais, deve-se levar em consideração que, segundo Maroun (2006, p. 112), com

a combinação de imagens e cores, o texto multimodal passa a apresentar vantagens, pois as imagens são fortes e comunicam a mensagem mais facilmente do que o puramente lingüístico e, como

conseqüência, penetram rapidamente na cognição social, modificando ideologias e paradigmas.

Além de outras considerações, a autora afirma que o emprego da análise de textos multimodais, e não só monomodais, é uma ferramenta para melhor compreensão do funcionamento da língua e do discurso.

Maroun (2006) considera um avanço a constatação de que, em dois dos três livros pesquisados, há atividades direcionadas à interpretação dos diferentes modos semióticos.

Os dois trabalhos sintetizados representam uma contribuição aos estudos sobre como os gêneros têm sido ou podem ser abordados em LDLPs. Contudo, consideramos que ainda há muito que se investigar sobre os gêneros no ensino de língua portuguesa, especialmente sobre os gêneros multimodais. E acreditamos que a análise que apresentamos a seguir pode nos auxiliar a melhor compreender como tem se dado a inserção dos gêneros multimodais em LDLPs do Ensino Médio e pode nos ajudar a pensar no que precisa ser mudado.

5 A presença e a abordagem de gêneros multimodais em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio

Como já mencionamos, selecionamos para análise dois livros destinados ao nível médio de ensino, adotados em escolas públicas de Uberlândia.

O livro *Português: língua e literatura*, de Abaurre, Pontara e Fadel (2003) é composto de 33 capítulos. Doze deles são destinados à abordagem da literatura. E, os demais, à abordagem da língua.

O livro *Gramática: texto: análise e construção de sentido*, de Abaurre e Pontara (2006), por sua vez, é composto de 30 capítulos. Seis deles são destinados aos estudos de tópicos como: variação linguística, oralidade e escrita, linguagem e sentido. Os outros vinte e quatro capítulos são destinados aos estudos da gramática tradicional.

A escolha desses livros deu-se em função de não encontrarmos outro estudo centrado na análise da presença e da abordagem dos textos multimodais que tomasse

como objeto de análise a segunda obra e pelo fato de que apenas um texto do primeiro livro foi analisado em um dos estudos encontrados, a saber, o de Maroun (2006).

Em nossa análise das duas obras, identificamos uma presença muito significativa de textos que mesclam o verbal e o não-verbal em sua composição. No livro de Abaurre, Pontara e Fadel (2003), encontramos mais de 190 ocorrências de textos e, no livro de Abaurre e Pontara (2006), verificamos mais de 400 ocorrências.

Desses livros, selecionamos o capítulo de cada um que apresenta maior número de textos que mesclam o verbal e o não-verbal em sua composição. No primeiro deles, centramo-nos nos textos do capítulo 26 e, no segundo, nos do capítulo 6.

GÊNEROS³	PARTE/SEÇÃO DO CAPÍTULO EM QUE APARECE	O TEXTO: É SEGUIDO DE COMENTÁRIOS DO AUTOR? É SEGUIDO DE QUESTÕES PARA O ALUNO RESPONDER? NÃO É SEGUIDO DE COMENTÁRIOS OU DE QUESTÕES?	NO TRABALHO COM O GÊNERO, EXPLORA-SE: SÓ O VERBAL, SÓ O NÃO VERBAL, OU OS DOIS RECURSOS?	PÁGINA
TIRA	INICIA O CAPÍTULO	NÃO É SEGUIDO DE COMENTÁRIO OU DE QUESTÕES	NENHUM	289
NOTÍCIA	DA TEORIA À PRÁTICA	SEGUIDO DE COMENTÁRIOS	SÓ O VERBAL	290
CHARGE	QUANDO A IMAGEM É UM TEXTO	SEGUIDO DE COMENTÁRIOS	OS DOIS RECURSOS	292
GRÁFICO	A ANÁLISE DE GRÁFICOS	SEGUIDO DE COMENTÁRIOS	OS DOIS RECURSOS	293
CHARGE	ATIVIDADES	SEGUIDO DE QUESTÕES	OS DOIS RECURSOS	293
QUADRINHO	ATIVIDADES	SEGUIDO DE QUESTÕES	OS DOIS RECURSOS	294
PROPAGANDA	ATIVIDADES	SEGUIDO DE QUESTÕES	OS DOIS RECURSOS	294
CAPA DE REVISTA	TEORIA: OS PRESSUPOSTOS	SEGUIDO DE COMENTÁRIOS	SÓ O VERBAL	295
TIRA	TEORIA: OS PRESSUPOSTOS	SEGUIDO DE COMENTÁRIOS	OS DOIS RECURSOS	295
TIRA	ATIVIDADES	SEGUIDO DE QUESTÕES	OS DOIS RECURSOS	296
TIRA	ATIVIDADES	SEGUIDO DE QUESTÕES	OS DOIS RECURSOS	296
ANÚNCIO	TEORIA: OS IMPLÍCITOS	SEGUIDO DE COMENTÁRIOS	SÓ O VERBAL	296
PROPAGANDA	ATIVIDADES	SEGUIDO DE QUESTÕES	SÓ O VERBAL	297
QUADRINHOS	ATIVIDADES	SEGUIDO DE QUESTÕES	SÓ O VERBAL	297
TIRA	ATIVIDADES	SEGUIDO DE QUESTÕES	OS DOIS RECURSOS	297
TIRA	TEORIA: AMBIGUIDADE	SEGUIDO DE COMENTÁRIOS	SÓ O VERBAL	298

³ Apresentamos as denominações dos gêneros presentes no livro didático.

TIRA	ATIVIDADES	SEGUIDO DE QUESTÕES	SÓ O VERBAL	298
QUADRINHOS	TEORIA: AS PISTAS TEXTUAIS	SEGUIDO DE COMENTÁRIOS	OS DOIS RECURSOS	299
TIRA	ATIVIDADES	SEGUIDO DE QUESTÕES	OS DOIS RECURSOS	299
TIRA	ATIVIDADES	SEGUIDO DE QUESTÕES	OS DOIS RECURSOS	299
PROPAGANDA	ATIVIDADES	SEGUIDO DE QUESTÕES	OS DOIS RECURSOS	302
TIRA	EXERCÍCIOS COMPLEMENTARES	SEGUIDO DE QUESTÕES	OS DOIS RECURSOS	302
QUADRINHOS	EXERCÍCIOS COMPLEMENTARES	SEGUIDO DE QUESTÕES	OS DOIS RECURSOS	302
TIRA	EXERCÍCIOS COMPLEMENTARES	SEGUIDO DE QUESTÕES	SÓ O VERBAL	303
HISTÓRIA EM QUADRINHOS	EXERCÍCIOS COMPLEMENTARES	SEGUIDO DE QUESTÕES	SÓ O VERBAL	303
GRÁFICO	EXERCÍCIOS COMPLEMENTARES	SEGUIDO DE QUESTÕES	OS DOIS RECURSOS	303

Quadro 1: Presença e abordagem de gêneros multimodais em um capítulo do livro de Abaurre, Pontara e Fadel (2003)

No capítulo 26 do livro de Abaurre, Pontara e Fadel (2003), encontramos 26 (vinte e seis) textos, de diferentes gêneros, compostos pelos recursos verbal e não-verbal, assim distribuídos:

Por meio desse quadro, verificamos que os gêneros multimodais inseridos nos capítulos são: tira, notícia, charge, gráfico, quadrinho, propaganda, capa de revista, anúncio, história em quadrinhos. Verificamos, também, que há um predomínio de gêneros do tipo humorístico. Encontramos 18 (dezoito) textos de diferentes gêneros do tipo humorístico, de um total de 26 (vinte e seis).

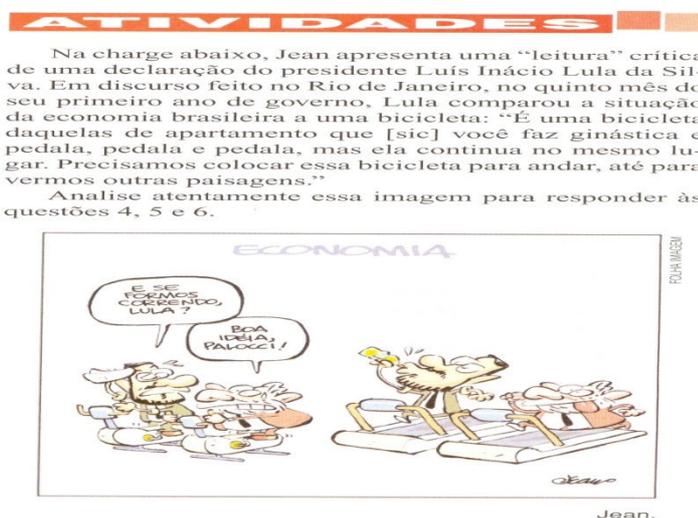
Observamos uma regularidade na forma de inserção dos gêneros multimodais no LDLP: quando ele inicia o capítulo, não vem seguido de comentários ou questões; quando aparece nas seções Atividades e Exercícios Complementares e quando está em seção destinada à abordagem de algum aspecto teórico, é acompanhado, respectivamente, de questões e de comentários.

Dos 26 (vinte e seis) textos, somente um ilustra e inicia um capítulo. Oito (8) são comentados e 17 (dezessete) são abordados por meio de questões. Destes 25 (vinte e cinco), há uma abordagem que leva em conta o verbal e o não-verbal na produção de sentidos em relação a 16 (dezesseis). Já em relação a 09 (nove) textos, o foco recai somente no recurso verbal.

Isso significa que, no capítulo do livro analisado, o de Abaurre, Pontara e Fadel (2003), a multimodalidade é explorada em aproximadamente 61,5 % dos textos de diferentes gêneros multimodais, o que consideramos um resultado positivo.

Para ilustrar, apresentamos três exemplos. Nos dois primeiros, um seguido de questões e o outro de comentário, os recursos verbal e não-verbal foram explorados. No terceiro, a abordagem é centrada no verbal:

Exemplo 1 – seguido de questões com abordagem dos recursos verbal e não-verbal



- 4 Com base na “leitura” da charge, você deve ter percebido que Jean faz uma crítica bastante irônica em relação à comparação feita pelo presidente. Em que consiste essa crítica? Justifique sua resposta com elementos da imagem apresentada.

293

- 5 Muitas manchetes de jornal fazem referência à situação da economia brasileira. Reproduzimos, abaixo, cinco manchetes publicadas, em diferentes momentos, pelo jornal *Folha de S. Paulo*. Considerando sua resposta à questão anterior, qual delas melhor “traduz” o sentido da charge feita por Jean?
- Lula promete espetáculo de crescimento** (*Folha de S. Paulo*, 30 de maio de 2003)
 - Oferta de crédito não pára de cair no país** (*Folha de S. Paulo*, 31 de maio de 2003)
 - Era Lula começa com economia estagnada** (*Folha de S. Paulo*, 30 de maio de 2003)
 - SP tem desemprego recorde; remédio é ‘surto de crescimento’, diz governo.** (*Folha de S. Paulo*, 29 de maio de 2003)
 - Verba de programas sociais pára na Caixa** (*Folha de S. Paulo*, 28 de maio de 2003)
- 6 Explique qual a relação entre a imagem e o texto que responde corretamente à questão anterior.

(ABAURRE, PONTARA E FADEL, 2003, p. 293-4)

Após ver os pais cobrirem toda a área com jornais, a menininha diz: “Não sei o que tem pro jantar, mas aposto que é algo que mancha.” Observando o comportamento dos pais, ela chega a essa conclusão. Analisando as pistas (o uso de jornais para proteger as superfícies), ela conclui que o que vão comer no jantar é algo que pode provocar muita sujeira. Com base nas pistas e no conhecimento que tem da realidade (provavelmente os pais já fizeram algo semelhante quando a comida era algo que podia sujar muito), a menina realiza uma **inferência**.

Inferir algo pode, então, ser definido como o processo de raciocínio segundo o qual se conclui alguma coisa a partir de outra já conhecida.

(ABAURRE, PONTARA E FADEL, 2003, p. 299)

Os comentários que seguem o texto levam em conta as pistas verbais e não-verbais utilizadas, uma vez que faz menção aos participantes do texto (menininha, os pais), a ações (“o comportamento dos pais”), a imagem dos jornais protegendo o chão e as paredes e mostra como é preciso relacionar o verbal e o visual para a compreensão do texto.

Exemplo 3 – exploração só do recurso verbal nas questões.

ATIVIDADES

18 Leia com atenção a tira reproduzida abaixo.



SCOTT, Jerry & KIRKMAN, Rick. Zoé & Zezé.

- Há uma fala que, se tomada ao pé da letra, faz referência a uma impossibilidade. Qual é essa fala?
- O que há de estranho nela?
- Reescreva o trecho de modo a evitar que se possa fazer a estranha interpretação identificada em *a*.

(ABAURRE, PONTARA E FADEL, 2003, p. 298)

Neste caso, apesar de o recurso visual ser importante na construção de sentidos, as questões propostas pelos autores são voltadas apenas para o verbal.

Na abordagem da tira, poder-se-ia explorar, por exemplo, a posição, caracterização e expressão facial das personagens, a relação de tamanho entre Zezé e a pasta, a forma como ele carrega a pasta. Além disso, poderiam ser discutidas questões relativas à relação de gênero construída na tira.

Se entendemos que as escolhas verbais e não-verbais que se faz na produção de um texto são relevantes para a construção de sentidos, então, em se tratando de gêneros multimodais, acreditamos que, em um trabalho de leitura, de escrita e/ou de escuta, é

importante que se reflita sobre os efeitos e o papel dessas escolhas na produção de sentidos.

Essa reflexão pode contribuir para que os/as alunos/as atentem para as diferentes modalidades semióticas que podem inserir nos textos que produzem, para os efeitos que podem produzir com essa inserção, e para as modalidades que estão também presentes em vários textos que leem ou escutam no dia a dia.

No que diz respeito ao segundo livro, no capítulo 6 selecionado de Abaurre e Pontara (2006, p. 80 – 113), há 42 exercícios. Em 17 (dezesete) deles, os textos multimodais aparecem, mesmo que, por vezes, o não-verbal não seja explorado como parte importante na construção de sentidos.

As 17 ocorrências de textos multimodais, de diferentes gêneros, estão assim distribuídas:

GÊNERO⁴	EXERCÍCIO DO LIVRO OU REPRODUÇÃO DE EXERCÍCIO DE VESTIBULAR	No trabalho com o gênero, explora-se: só o verbal, só o não-verbal, ou os dois recursos?	Página
1. Tira	Exercício do livro	Só o verbal	p. 85
2. Poema	Exercício do livro	Só o verbal	p. 85
3. Tira	Exercício do livro	Os dois	p. 90
4. Crônica	Exercício do livro	Os dois	p. 91
5. Tira	Exercício do livro	Os dois	p. 94
6. Crônica	Exercício do livro	Só o verbal	p. 98
7. Tira	Exercício do livro	Os dois	p. 102
8. Propaganda	Exercício do livro	Só o verbal	p. 103
9. Tira	Exercício do livro	Os dois	p. 103
10. Tira	Exercício de vestibular reproduzido no livro	Só o verbal	p. 106
11. Tira	Exercício de vestibular reproduzido no livro	Só o verbal	p. 106
12. Propaganda	Exercício de vestibular reproduzido no livro	Os dois	p. 107
13. Tira	Exercício de vestibular reproduzido no livro	Os dois	p. 108
14. Tira	Exercício de vestibular reproduzido no livro	Só o verbal	p. 109
15. Tira	Exercício de vestibular reproduzido no livro	Só o verbal	p. 109
16. Tira	Exercício de vestibular reproduzido no livro	Só o verbal	p. 110
17. Tira	Exercício de vestibular reproduzido no livro	Só o verbal	p. 112

⁴ No segundo livro, todos os textos relacionados no quadro são seguidos de questões para os alunos responderem. Por isso, não inserimos no quadro a terceira coluna presente no quadro referente ao livro de Abaurre, Fontara e Fadel (2003).

Quadro 2: Presença e abordagem de gêneros multimodais em um capítulo do livro de Abaurre e Pontara (2006)

Por meio deste quadro, verificamos que os gêneros multimodais inseridos nos capítulos são: tira, poema, crônica e propaganda.

Em relação ao capítulo do primeiro livro analisado, há no segundo livro uma menor diversidade de gêneros multimodais. Contudo, como no primeiro livro, verificamos, também, que há um predomínio de textos do tipo humorístico, pois temos 12 (doze) textos do gênero tira, de um total de 17 (dezesete).

Desses 17 (dezesete), 09 (nove) estão inseridos em seção destinada à apresentação de exercícios do livro e 08 (oito) fazem parte de exercícios presentes em provas de vestibular recontextualizados no LDLP.

Com relação a esses 09 (nove) textos, na abordagem de 04 (quatro), leva-se em conta apenas o recurso verbal e, na abordagem de 05 (cinco), leva-se em conta tanto o recurso verbal quanto o não-verbal. Já no tocante aos outros 08 (oito) textos que compõem exercícios de vestibular, somente na abordagem de 02 (dois) deles, os dois recursos são explorados; em 06 (seis), as questões são voltadas apenas para o verbal.

Dessa forma, identificamos que, em 07 (sete) ocorrências, o verbal e o não-verbal são contemplados, e, em 10 (dez), apenas o verbal. Isso significa que a multimodalidade foi considerada apenas em aproximadamente 41, 2% dos textos de diferentes gêneros multimodais presentes no capítulo selecionado.

Para ilustrar, apresentamos um exemplo (exemplo 3), em que só o recurso verbal foi explorado, e um exemplo (o 4), em que o verbal e o não-verbal foram levados em conta na abordagem.

Exemplo 3 – Exercício do livro com abordagem apenas do recurso verbal

- Observe atentamente a propaganda abaixo para responder às questões 3 e 4.

3. O primeiro enunciado da propaganda apresenta duas expressões que são paradoxais. Quais são elas?
■ Por que elas constituem um paradoxo?

4. Como cada uma dessas expressões deve ser entendida para que se aceite a possibilidade de coexistirem os “desejos” paradoxais?

(ABAURRE E PONTARA, 2006, p. 103)

Neste exemplo, um texto publicitário, o recurso visual, apesar de compor a maior parte do quadro, não é explorado nas duas atividades solicitadas aos/às alunos/as, ou seja, as questões são voltadas apenas para o verbal.

Isso pode ser afirmado pelo fato de o/a estudante poder realizar o que fora pedido sem se ater ao recurso visual. Tal tipo de atividade atenta apenas ao verbal, alija o/a estudante da oportunidade de entender os discursos, ficando preso apenas ao conteúdo verbal, o que, acreditamos, pode prejudicar a sua formação enquanto leitor/a proficiente.

No trabalho com esse texto, poderia ter sido proposta a observação do olhar e da direção do olhar da criança presente no texto publicitário; a relação entre a idade da criança e os dizeres anotados no comercial (“As duas coisas que você mais quer: que o seu filho cresça muito e que não cresça nunca”); o objeto que essa criança segura. Todos esses elementos poderiam dar suporte para uma interpretação para além da forma, contemplando a função desses elementos que compõem o texto multimodal.

Exemplo 3 – Exercício do livro com abordagem dos recursos verbal e não verbal.

Figuras de sintaxe (ou de construção)

Observe as tiras abaixo e responda às questões de 1 a 3.



o feito de carne
cebolas, batata

1. As duas tiras começam de modo semelhante. Explique.
2. O que há de surpreendente no modo como as perguntas feitas são interpretadas?
3. Há, na segunda tira, uma fala que explicita a razão do mal-entendido. Transcreva-a.
 - Considerando essa fala, explique como foi criado o humor das tiras.

As duas tiras exploram uma situação muito comum: alguém que sente uma dor procura um remédio para curá-la. O fato de o verbo *curar* não aparecer na fala das personagens revela a possibilidade de omitirmos alguns termos, na língua, quando o contexto permite identificá-los sem problema. Em situações como essas, não se imagina que alguém deseje uma dor de estômago ou de cabeça. Os autores das tiras exploram justamente a interpretação menos provável para provocar o efeito de humor.

(ABAURRE E PONTARA, 2006, p. 94)

Neste exemplo, ao responder à primeira pergunta, o/a aluno/a e o/a professor/a podem fazer referência não só ao verbal quanto ao não-verbal. E, para responderem à segunda questão, precisarão levar em conta os dois recursos também.

É importante destacar que, nas diferentes abordagens, não se identifica um trabalho com as especificidades dos gêneros.

Dessa forma, percebemos que a diversidade de textos e de gêneros está presente em materiais didáticos, mas os gêneros não têm sido tomados como objetos de ensino, conforme preconizam os PCN.

Da mesma forma, verificamos que os LDLPs atuais têm sido compostos por muitos gêneros que mesclam o verbal e o não-verbal. Contudo, identificamos que a leitura de imagens e o domínio do código (verbal ou não) e suas convenções - parte das competências e habilidades listadas nos PCN+ - têm sido pouco desenvolvidas.

Como vimos, o trabalho com muitos textos multimodais ainda se limita à exploração do modo verbal.

Apesar disso, a análise inicial dos dois livros apresentada leva-nos a crer que tem havido uma mudança na produção de LDLP, em função da proposta dos PCN. Isso porque, diferentemente dos livros de décadas atrás, os livros atuais têm trazido uma diversidade de gêneros e têm apresentado textos compostos não só pelo recurso verbal. Além disso, pelos dados apresentados, já se pode perceber uma preocupação dos autores de LDLPs com a interação entre as diferentes modalidades semióticas na produção de efeitos de sentido.

Assim, acreditamos que muito já se avançou, uma vez que observamos que as práticas de linguagem tomadas no espaço da escola não se restringem mais apenas à palavra escrita.

Como se afirma nos PCN+ (BRASIL, 2002), ainda que a palavra escrita ocupe um espaço privilegiado na disciplina Língua Portuguesa, é necessário que se abra mais espaço para outros modos semióticos que dialogam com o recurso verbal, pois “Cabe à escola ampliar o conhecimento dos alunos sobre linguagens não-verbais: muitas vezes, por não conhecerem seus sistemas, os jovens deixam de partilhar conhecimentos delas originados” (BRASIL, 2002, p. 69).

A análise de dois capítulos de dois LDLP mostrou-nos que o visual tem ocupado um lugar significativo no material usado em sala de aula. E pensamos que, com as novas tecnologias de informação e educação disponíveis nas escolas, os/as estudantes/as têm tido acesso também a textos que mesclam, além do verbal e do visual, o sonoro.

Contudo, a presença por si só de gêneros multimodais na escola não propicia ao/à aluno/a o conhecimento, o uso e a compreensão da multiplicidade de linguagens e

modos semióticos que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade.

Conclusão

Neste artigo, tivemos como objetivo investigar a presença de gêneros multimodais e como esses gêneros foram abordados em dois livros didáticos de Língua Portuguesa, do Ensino Médio.

Para isso, organizamos o texto em cinco partes. Na seção 1, tecemos algumas considerações acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e de como este documento tem influenciado na produção de livros didáticos. Na seção 2, tratamos de algumas mudanças ocorridas no Ensino Médio no Brasil e do que alguns documentos oficiais destinados ao Ensino Médio apontam sobre a necessidade de um trabalho de letramentos múltiplos. Na terceira, discorremos sobre o conceito de multimodalidade, por focalizarmos neste estudo os gêneros multimodais. Na quarta, fizemos uma breve síntese de alguns estudos sobre gêneros multimodais em LDLPs e, na quinta parte, apresentamos a análise da presença e da abordagem de gêneros multimodais em dois LDLPs selecionados. Para essa análise, selecionamos o capítulo que apresenta maior número de textos que mesclam o verbal e o não-verbal em sua composição, de cada um dos livros.

Na análise, identificamos uma presença muito significativa de textos que mesclam o verbal e o não-verbal em sua composição. Em um dos livros, encontramos mais de 190 ocorrências e, no outro livro, encontramos mais de 400 ocorrências.

Nos dois capítulos dos livros selecionados, verificamos que há um predomínio de gêneros do tipo humorístico, pois temos 30 (trinta) textos de diferentes gêneros do tipo humorístico, de um total de 43 (quarenta e três).

Observamos que, no primeiro livro, há uma variedade maior de gêneros multimodais no capítulo analisado. Foram relacionados os gêneros: tira, notícia, charge, gráfico, quadrinho, propaganda, capa de revista, anúncio, história em quadrinhos,

enquanto no capítulo do segundo livro, encontramos apenas os gêneros tira, poema, crônica e propaganda.

Contudo, em nenhum dos capítulos, identificamos uma abordagem que tome o gênero como objeto de ensino e, nesse sentido, explore as especificidades de cada gênero.

No capítulo do livro de Abaurre, Pontara e Fadel (2003), constatamos que a multimodalidade é explorada em aproximadamente 61,5 % dos textos de diferentes gêneros multimodais presentes, o que consideramos um resultado positivo. Já no livro de Abaurre e Pontara (2006), identificamos que a multimodalidade foi considerada apenas em aproximadamente 41, 2% dos textos de diferentes gêneros multimodais presentes no capítulo selecionado.

Esses resultados mostram que ainda não há a devida atenção aos componentes não-verbais dos gêneros multimodais, no material analisado.

Para ilustrar como a abordagem desses gêneros tem sido feita no material pesquisado, apresentamos exemplos em que apenas o recurso verbal é levado em conta e exemplos em que os recursos verbal e não-verbal são considerados; também comentamos esses exemplos.

Ao longo da análise, ilustração e comentários, procuramos destacar a necessidade de se investir em um trabalho de leitura, de escrita e/ou de escuta, que contemple as práticas de letramento multissemióticas e que leve o/a aluno/a a refletir sobre os efeitos e o papel das escolhas verbais e não-verbais feitas para a produção de sentidos.

Acreditamos que entender os textos multimodais que circulam na modernidade tardia requer um trabalho do/a professor/a que instrumentalize os/as estudantes para tal. Para tanto, é preciso que sejam repensadas concepções de ensino centradas no ensino da gramática, na leitura e produção de textos monomodais e que haja um trabalho com letramentos múltiplos (ROJO, 2009).

É preciso também repensar o currículo, uma vez que ele é um documento por meio do qual a escola atua ideologicamente (SILVA, 2010).

Entendemos que no Brasil já há documentos oficiais com visão mais ampla do ensino de língua portuguesa (BRASIL, 1997, 1998, 1999, 2002, 2006), que preconizam

um trabalho pautado nos gêneros, que possibilite ao/a estudante melhor qualidade de vida e com o intuito de preparar o/a aluno/a para o exercício pleno da cidadania.

Entretanto, falta, ainda, preparar produtores/as de materiais didáticos, formadores/as de professores/as e professores/as para refletirem criticamente sobre as propostas desses documentos e para colocar em prática um ensino de Língua Portuguesa que priorize os letramentos múltiplos, o desenvolvimento da competência discursiva dos/as discentes, de modo que possam participar ativamente das práticas de letramento multissemióticas, em emergência nas sociedades da modernidade tardia.

Referências

- ABAURRE, M. L.; PONTARA, M. N.; FADEL, T. **Português: língua e literatura. Ensino Médio: volume único.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- ABAURRE, M. L.; PONTARA, M. N. **Gramática: texto: análise e construção de sentido.** São Paulo: Moderna, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio.** Parte 2: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2000.
- BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos PCN na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2002.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e Tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRITO, Eliana Vianna; MATTOS, José Miguel de; PISCIOTTA, Harumi. (Org.). **PCN de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula.** São Paulo: Arte & Ciência, 2003.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change.** Cambridge: Polity Press, 1992. Discurso e mudança social. Coord. Da trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2 ed. Londres, Melbourne, Auckland: Edward Arnold, 1994.

_____. **An introduction to functional grammar**. London: Edward, Arnold Publishers, 1985.

IEDEMA, R. Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. **Visual Communication**. Londres, Thousand Oaks, CA e Nova Delhi: Sage Publications. Vol. 2(1), p. 29-57, 2003.

KRESS, G. Multimodal texts and critical discourse analysis. *In*: PEDRO, E. R. (ed.). **Discourse analysis. Proceedings of the first international conference on discourse analysis**. Portugal: Edições Colibri: APL, 1996: 367-386.

KRESS, G. e VAN LEUWEEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

_____. **Reading images**: the grammar of visual design. Londres: Routledge, 1996.

MAROUN, C. R. G. B. **A multimodalidade textual no livro didático de português**. 118f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

OTTONI, M. A. R.. As representações identitárias em gêneros do humor. *In*: AQUINO, Z. G. O. de & GIL, B. D.(orgs.). **Estudos do discurso**: diferentes perspectivas. João Pessoa, Ideia, 2009, artigo 38 da sessão de comunicações individuais. (livro/CD).

_____. **Os gêneros do humor no ensino de Língua Portuguesa**: uma abordagem discursiva crítica. Uberlândia, MG. Tese (Doutorado em Lingüística), Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, 2007.

_____. O humor na internet: análise de discurso crítica de gênero discursivo eletrônico. *In*: TRAVAGLIA, L. C. et al (orgs.). **Lingüística: caminhos e descaminhos em perspectiva**. Uberlândia: EDUFU, 2006, p. 82-94 (livro/CD).

_____. A constituição de identidades em um gênero discursivo multimodal: a charge animada. *In*: VII ENCONTRO NACIONAL DE INTERAÇÃO EM LINGUAGEM VERBAL E NÃO-VERBAL e I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA, 7; 1, 2004, Brasília. **Atas....** Brasília, 2004. (CD ROM).

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos**, escola e inclusão social. São Paulo: Autêntica, 2009.

_____. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCN. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, A. P. K. A abordagem do gênero em dois livros didáticos de língua portuguesa destinados ao Ensino Médio. **Work. Pap. Linguist**, 9 (1), Florianópolis, jan/jun, 2008, p. 1-20.

A presença e a abordagem de gêneros
multimodais em livros didáticos de
língua portuguesa do ensino médio

Maria Aparecida Resende Ottoni et al.

THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de
comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

Recebido em 1º/12/10
Aprovado em 10/12/10