

A LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO TÉCNICO E TECNOLÓGICO: UMA COMPARAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS E O DITO POR DIVERSAS VOZES.

Aline Rezende Belo ALVES¹⁵

RESUMO

Com o objetivo de refletir sobre as práticas e discursos referente à leitura de textos multimodais na escola faço um Estudo de Caso no Ensino Médio do Instituto Federal de Goiás. Movida pela experiência com alunos-leitores constantemente expostos a processos de aculturação que envolvem recursos audiovisuais extremamente complexos percebo que há um letramento multimodal por exposição social. Entretanto, consciente de que o letramento de grupos sociais relaciona-se fundamentalmente com suas condições sociais, culturais e econômicas e práticas sociais afirmo que a escola não pode se eximir da responsabilidade de assegurar que todo estudante tenha acesso a ferramentas que lhes permitam constituir sentido dos textos multimodais. Para tal faço uma revisão bibliográfica de teorias dos processos de constituição de sentido de textos multimodais, reconhecendo que a leitura e a escrita são intrínsecas, e busco dados dentro da própria escola por meio de questionários aplicados aos alunos e aos professores, da legislação e dos livros didáticos adotados para situar sócio historicamente o que é dito e praticado no Instituto Federal de Goiás em relação à multimodalidade dos textos, tanto na leitura quanto na escrita. Assim, ao final dessa pesquisa pretendo ter dados que me possibilitem afirmar a necessidade ou não de um trabalho de conscientização e letramento multimodal do estudante-leitor do Ensino Médio que o capacite enquanto como leitor ativo, responsivo e crítico no processo dialógico da leitura de textos multimodais.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Escrita, Multimodal; Dialógica; Sócio histórica

Considerações Iniciais

Ser professora de Línguas Português-Ingês de uma instituição federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFG - em uma sociedade em que o leitor tem acesso a processos de aculturação que envolvem recursos audiovisuais extremamente complexos

15 IFG- Campus Senador Canedo / UFG- FL. Rua das Auroras Qd. 4 Lt 14 Jardins Verona. CEP: 74886-011 Goiânia - GO. Brasil, alinebelo3@gmail.com.

, e não apenas ao material impresso. Surge então a necessidade de re significar os termos leitura e texto uma vez que a constante exposição do aluno leitor a recursos audiovisuais influencia diretamente na relação que este leitor estabelece com os textos.

Assim, a noção de texto não pode mais ser apenas texto verbal, mas de texto enquanto materialização de discurso independentemente da linguagem utilizada. Conseqüentemente, a noção de leitura também não pode ser equivalente a decodificação de signos verbais. Se falo em texto como materialização do discurso, é preciso também pensar em leitura discursiva de textos que se materializam em diversos modos das variadas linguagens. Portanto, um importante aspecto a ser abordado é a multimodalidade que os textos apresentam.

Admito que a leitura multimodal é essencial para o desenvolvimento do aluno e do cidadão. Os textos multimodais, que exigem práticas de leitura multimodal, circulam pela sociedade em diferentes lugares sociais. A multimodalidade influencia a constituição e a capacidade de atualização dos sentidos dos textos pelos alunos leitores reconfigurando suas as práticas e postura. Por isso, redireciono o olhar sobre a leitura considerando os textos como monumentos que possibilitam constituir relações do que é dito em diversos lugares.

Ademais, no século XXI, em função do desenvolvimento tecnológico, esses monumentos podem facilmente ser constituídos por várias linguagens e modos. Nesse contexto, o ato de leitura sofre profundas modificações em suas concepções. Exigindo uma reconfiguração das práticas, o fácil acesso à multimodalidade influencia a postura e prática do aluno enquanto leitor e possibilitam trocas dialógicas para o processo de leitura.

Mesmo que a escola ainda não se debruce sobre a utilização da multimodalidade enquanto facilitador da compreensão e aprendizagem, é inegável que o leitor-estudante do século XXI seja letrado na multimodalidade por exposição pelas mais diversas situações sociais em seu cotidiano. Se observamos anúncios publicitários (jornais, revistas, outdoors), manuais de instrução, receitas, livros infantis, livros didáticos, textos eletrônicos percebemos que as diferentes formas, cores, espaços, linguagens são constantes em qualquer gênero textual.

Muito se tem pesquisado a respeito da multimodalidade dos textos na sociedade do século XXI nas mais variadas áreas. Entretanto, nesta pesquisa busco abordar a leitura discursiva de textos multimodais em um ambiente de construção do conhecimento que a valorize enquanto um processo dialógico e sócio-historicamente

situado. Assim, a escola se configura como um terreno fértil para tal discussão e realização de uma pesquisa sobre a presença e práticas e ditos sobre a leitura de textos multimodais no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa que aqui se apresenta, tem o objetivo busca apreender e refletir sobre as práticas de leitura, as vozes que as enunciam e as relações de poder que as atravessam nesse ambiente. Para atingir tal objetivo escolho o modelo conceitual qualitativo por ir de encontro com os questionamentos e proposições por mim considerados. Assim, proponho verificar a representação mental de um sistema que existe na realidade e que emerge de dados observados e tem como principais características constituir a teoria a partir da práxis por meio de reflexão.

Além de verificar acredito ser essencial tentar compreender a realidade considerando que o conhecimento é um produto da atividade humana e que o objeto básico de estudo é o mundo e a vida cotidiana, tal e qual são aceitos e problematizados pelos indivíduos em interação; descrever os fatos em que os acontecimentos se desenvolvem; buscar os diferentes motivos dos fatos e considerar o indivíduo como um sujeito interativo, comunicativo que compartilha significados.

Mesmo que a discussão sobre a utilização da multimodalidade enquanto facilitador da compreensão e de aprendizagem na escola ainda seja incipiente, é inegável que o leitor-estudante do século XXI seja letrado na multimodalidade por exposição pelas mais diversas situações sociais em seu cotidiano. Se observarmos anúncios publicitários, manuais de instrução, receitas, livros infantis, livros didáticos, textos eletrônicos perceberemos que as diferentes formas, cores, espaços, linguagens são constantes em qualquer gênero textual.

Entretanto, percebe-se que o letramento de grupos sociais relaciona-se fundamentalmente com suas condições sociais, culturais e econômicas e práticas sociais. Logo, a escola não pode se eximir da responsabilidade de assegurar que não apenas determinados grupos sociais, que possuam maior acesso a processos de aculturação via textos multimodais, sejam letrados e capacitados para a leitura multimodal. É preciso que a multimodalidade dos textos seja considerada pela escola e que esta busque então a escolarização do processo de letramento multimodal.

A escola não pode ignorar que os leitores do século XXI apropriam-se de textos que se materializam não apenas por grafemas e fonemas, mas também por cores, símbolos, formas, espaços, tamanhos (de fontes e símbolos) variados tornando mister a necessidade de, além de conhecê-los, deles se apropriar ao ler e constituir sentido do

texto lido. Além disso, é inegável que a introdução de outros recursos, que não somente o alfabeto na constituição de sentido de qualquer texto aumenta os recursos técnicos e cognitivos tanto no ato da leitura quanto no da escrita.

O fato de nem todos os grupos sociais estarem expostos às mesmas situações sociais que os possibilite dominar os modos de materialização dos textos justifica a minha disposição em registrar o que é dito e praticado na escola a respeito da leitura multimodal. No entanto, além de registrar faz-se necessário observar e apresentar códigos e teorias que deem suporte à significação dos vários modos que os textos se materializam na escola, que percebam a leitura como um processo dialógico e sócio historicamente situado e que remontem a multimodalidade às primeiras fazes da comunicação humana.

No entanto, não se pode deixar de considerar a influência do desenvolvimento tecnológico para a inserção e democratização da multimodalidade nos textos impressos. Após o registro dos ditos e das práticas, observação dos códigos e das teorias que dão suporte à significação e às práticas de leitura e textos multimodais, é possível produzir questionamentos e discussões que possam contribuir com o processo de ensino-aprendizagem considerando que a sociedade ocidental do século XXI.

É importante manter em mente que a referida sociedade na qual esta pesquisa se realiza disponibiliza ferramentas como computadores, tablets e celulares que permite que qualquer cidadão comum possa produzir textos ricos em multimodalidade. Assim, a escola se configura como um terreno fértil para tais discussões e realização de uma pesquisa que contribua com as práticas escolares que considerem, ou mesmo possam a vir considerar, a multimodalidade.

A fundamentação teórica será composta por textos oriundos de diferentes áreas do conhecimento a fim de possibilitar a apreensão e análise do que é dito sobre a leitura multimodal e suas práticas. Por meio de revisão bibliográfica questionários direcionados aos professores e aos alunos e análise dos PCNs busco enunciados em relação à leitura de textos multimodais que sejam passíveis de análises e comparações. Uma vez que toda a informação estiver reunida é o momento de partir para a análise de dados. Para tal, o corpus será analisado sob a perspectiva da Análise do Discurso considerando as condições sócio-históricas de sua produção, os sujeitos envolvidos e as relações que se configuram entre os sujeitos e os discursos.

Espero poder contribuir para que a discussão a respeito da leitura multimodal e gerar resultados satisfatórios. Espero ainda produzir questionamentos que contribuam

efetivamente para a prática de professores e alunos bem como apresentar uma nova proposta de leitura, aprendizagem e, conseqüentemente, produção de textos que primeiramente pela aproximação da prática escolar com as suas necessidades profissionais, pessoais além de ajudar no processo de formação de um cidadão ativo, crítico e responsivo.

Desenvolvimento

Nesta pesquisa, proponho-me a discutir acerca da leitura discursiva de textos multimodais em um ambiente de construção do conhecimento, na sala de aula. Minha proposta se dá em função de acreditar que o aluno leitor busca a mesma relação que tem com imagens e sons, própria da cultura televisiva que se configura nesse momento histórico. Mesmo inserida nesse contexto, a escola ainda se configura como um ambiente social que se utiliza predominantemente de textos verbais mesmo sendo possível observar a tentativa de atualização das ferramentas, dos métodos e das práticas de ensino.

Inicialmente é preciso evidenciar em que perspectiva trabalho os termos texto, leitura e multimodalidade para então poder fazer compreender esta última como elemento constitutivo do sentido do texto. Uma vez que possibilita melhor compreensão, ela age como facilitadora do processo ensino aprendizagem. Somente após uma exposição teórica é que os dados são apresentados e analisados.

Texto, Leitura e Multimodalidade

O termo “texto” merece reflexão por já ter tido diferentes conceitos e características dependendo da linha a que sua utilização se filia. Aproprio-me da perspectiva que o considera um evento interativo que materializa discursos e que além de depender das condições de produção,¹⁶ atua o pré-construto do leitor fazendo que a recepção também interfira na produção do seu sentido.

16 Condição de produção: conceito enunciado por M. Pêcheux (1990) que considera a influência das condições sócio históricas na produção de um enunciado.

Assim, percebo o texto é resultado de um processo e de uma coprodução entre autor e leitor e não como um objeto pré construído cuja produção é atribuída a um autor. Dessa forma o termo texto não é reduzido à sua materialidade linguística. Tenho a compreensão de que há mais na tessitura do texto do que apenas a sequenciação de palavras, superposição de frases e formação de parágrafos. Considero a opacidade da linguagem devido à sua heterogeneidade constitutiva¹⁷ além da presença de outros signos que não os verbais como cores, formas, fontes, espaçamentos, imagens e sons tanto na constituição do texto quanto do seu sentido.

Considerar que há mais do que a linguagem verbal na constituição do texto, mesmo que ele seja classificado como verbal, é perceber que a palavra em si é neutra como afirma Bakhtin. Uma determinada sequência de letras ou sons em si não tem um sentido a priori. Ela é carregada da ideologia do cotidiano abrindo possibilidades de sentido. Para que ela assuma um significado é preciso que esteja inserida em uma situação social em que os interlocutores tenham estabelecido um “contrato” que determine e limite o seu valor.

Ainda mais, ao considerar a multimodalidade da palavra observando que ela pode ser apresentada em diferentes modalidades como cores, formas, itálico, negrito aumenta ainda mais o leque de possibilidades de significação de um único signo. Se um texto. Se partirmos do princípio que um texto verbal é constituído por palavras e cada palavra tem sua capacidade de significação aumentada pela multimodalidade, quiçá do todo do texto. Portanto, parece ingênuo acreditar que há universalidade una e absoluta na compreensão e significação dos signos, mesmo que, *a priori*, seja considerado a correlação significante-significado abordada por Saussure.

Partindo da premissa que o texto é constituído por signos ideológico, considero o texto também ideológico. Em cada contexto, inserido em uma determinada ideologia com valores do cotidiano, o texto apresenta diferentes, mas não infinitas, possibilidades de interpretação. Afirmando não haver infinitas possibilidades de interpretação pelo fato de os próprios valores e ideologia do cotidiano serem também limitadores de sentido. Portanto, a compreensão de haver possibilidades de significação dos signos está atrelada à concepção que se tem de leitura. Aqui, a leitura é um processo dialógico e sócio-historicamente situado independentemente da linguagem de materialização do texto.

17 Heterogeneidade discursiva: Conceito apresentado por Authier-Revuz (2004) em decorrência do atravessamento de múltiplas vozes na constituição do discurso do enunciador.

Na verdade, a leitura não foi nem mesmo o invento inicial, escrever sim. A necessidade de armazenar informações fez com que surgisse a escrita e, conseqüentemente, aquele que pudesse efetuar o registro das informações, o escriba. Ele efetuava o registro escrito de informações e, inicialmente, também era um fazedor de mensagens, criador de signos e mensagens. Este trabalho que criara um novo papel social exige a criação de outro papel: um leitor que seja capaz de decifrar o que estava sendo registrado.

Desta forma, uma vez que o intuito do ato de escrever era que o texto pudesse ser resgatado, ela criou simultaneamente o leitor, um papel que nasceu antes mesmo de sua existência física. Chartier (1994) afirmam que um texto existe porque há um leitor para dar-lhe significação, e que para cada comunidade de leitores existem maneiras de ler e interpretações diferenciadas. Percebe-se então que o surgimento da escrita, além de possibilitar o armazenamento de maior número de informações do que apenas memorizá-las, faz surgir uma nova “classe social”, a dos escribas.

Apesar de registros apontarem forte presença da escrita na Mesopotâmia, a importância social da referida classe não se restringiu à esta localidade. Por onde quer que a escrita se espalhou, os escribas ocupavam uma posição de valor e destaque na sociedade. Apenas alguns escolhidos tinham a chance de aprender e desenvolver a capacidade de escrever. Com a leitura não foi diferente. Até a revolução burguesa, que levou ao surgimento das cidades e das escolas na Europa, apenas alguns membros da nobreza aprendiam a ler. A situação ainda era agrada pela dificuldade de decodificar a escrita que ainda era rudimentar.

Percebe-se portanto que, em decorrência de várias modificações sociais, históricas e econômicas, houve um aumento quantitativo de pessoas capazes de decodificar textos. No entanto, o leitor com capacidade de constituir relações, situar as informações sócio historicamente transformando-as em conhecimento já é bem mais reduzida. A história tem demonstrado que aqueles que detêm a capacidade de efetuar uma leitura crítica e relacionar os ditos em diversos lugares tem a possibilidade de influenciar e “controlar” aqueles que são apenas capazes de reconhecer os signos, decodificar.

Uma vez que a leitura e a escrita durante muito tempo foram o único portal de acesso ao conhecimento, a classe dos iletrados ficava à margem de informações sendo obrigada a acreditar naquilo que lhes era dito sem condições de exercer um papel social crítico. O atual cenário apresenta-se um pouco diferenciado. As informações têm a

possibilidade de trilhar outros caminhos até o cidadão que não os da escrita. A tecnologia do século XX permitiu que as informações chegassem aos iletrados pela imagem televisiva, a informação reportada oralmente com imagens simultâneas.

Apesar de maior acessibilidade, a informação ainda chega de forma limitada e controlada aos iletrados. Sendo “propriedade” de determinada classe social, o referido canal passa aos iletrados somente as informações tidas como apropriadas e de forma editada. No entanto, há registro da ocorrência de outra modificação importante no referido século: a linguagem verbal escrita está ainda mais “popularizada” por uma educação mais acessível a uma maior parcela da população do que no século XIX. Os organismos mundiais têm buscado fazer com que mesmo as nações menos escolarizadas possibilitem uma maior acessibilidade à alfabetização.

Tal fato se dá em função da organização socioeconômica global exigir uma maior velocidade de ação, além de especialização de mão de obra para atender o mercado mundial. A fim de atingir tais objetivos há a necessidade de acesso a informações atualizadas para que essas sejam transformadas em conhecimento produtivo. É nesse novo contexto que se constata o surgimento de uma nova linguagem, a denominada digital. As placas de argila, ou mesmo as paredes de cavernas, são trocadas por placas eletrônicas compostas por chips eletrônicos - circuitos integrados com tecnologia avançada.

Capazes de armazenar bibliotecas inteiras em dispositivos de poucos centímetros, pequenos dispositivos necessitam apenas de uma máquina que dê entrada de dados e possibilite o acesso aos mesmos. As máquinas funcionam como tradutores de linguagem digital para linguagem humana. Neste contexto, surge mais uma nova forma das informações fluírem. A combinação das máquinas com novos programas em linguagem digital que foram sendo desenvolvidos permitiram o surgimento de uma poderosa ferramenta de comunicação e circulação de textos: a internet.

No ambiente cibernético, internet, as correspondências passam a ter possibilidade de simultaneidade, assim como o telefone e o telégrafo. As informações escritas não mais dependem do aceite de editoras ou qualquer outra instituição que possa fazer o papel de controlador daquilo que pode ou deve ser publicado. A internet trazendo consigo a globalização da informação com a possibilidade dos usuários não só obterem a informação, mas também comentá-las. Na história nunca houve registro de tamanha possibilidade de acesso à informação pela sociedade em geral a respeito de acontecimentos em todos os âmbitos, seja social, político, econômico ou cultural.

Percebendo a escrita e a leitura como atos de linguagem, trago as análises Charaudeau e Chartier a respeito do ato de linguagem, a leitura, em sua esfera psicossocial. Estas análises realizam reflexões que conduzem a uma nova percepção da leitura. Charaudeau (2001: 28) afirma que tal ato de linguagem é um “fenômeno que combina o dizer e o fazer e corresponde a uma dada expectativa de significação e ação de seres psicossociais”. Já Chartier (1999), discute a condição social do leitor.

Em *Leituras e Leitores Populares: da Renascença ao Período Clássico*, Chartier faz referência à análise de Sara T. Nalle (1989 apud CHARTIER E CAVALLLO, 1999) sobre a condição social do leitor ou lugar situacional. A autora afirma que a faixa etária, o estado civil, o currículo educativo podem definir a identidade específica de um público de leitores. Mais ainda, a afirmação além de apontar o fato de que a condição social em sentido estrito especifica o público de leitores ainda permite inferir que, no período histórico analisado, a leitura já não era mais realizada apenas por alguns poucos escolhidos que compunham a restrita classe social dos escribas.

Apesar de a leitura não ser mais realizada apenas por alguns poucos escolhidos e treinados, membros da classe dominante, a condição e o lugar social do leitor continuam influenciando na forma de se desenvolver o ato de leitura. Portanto, ao se falar em leitura e leitor, faz-se mister discutir teoricamente algumas considerações a respeito do que é socialmente esperado da prática da leitura, da relação que o sujeito tem com a leitura, da produção do sentido e da compreensão e apropriação do texto lido em uma perspectiva discursiva.

Na atualidade, independentemente do lugar social do leitor, não é esperada, nem aceita, uma leitura superficial e literal. Fala-se em atravessamento discursivo e espera-se do leitor uma produção de sentido que o possibilite compreender o mundo social, a si mesmo e ao outro. Entretanto, muitas vezes, a real competência do leitor é tão limitada que é constatada dificuldade até mesmo de decodificação o que compromete a leitura em sua função de aproximar o dito em um texto escrito e o compreendido pelo leitor.

Tanto na perspectiva psicossocial quanto no processo de comunicação, a leitura é tida como um processo que se pauta em movimentos de cooperação entre leitor e autor. Entretanto, se uma das partes não está preparada ou “disposta” a fazer com que o processo seja eficaz, a leitura não atingirá o grau de compreensão. Num texto, “o autor costumeiramente quer levar o adversário (o leitor) a vencer” (ECO, 2008:39). Contudo, para que o processo se complete de maneira eficaz é indispensável que o leitor possua

competências linguísticas consideradas básicas, como as de decodificação, além das competências variadamente circunstanciais como de pressuposições e relações.

Considerando a afirmação anterior, ter competência linguística básica diante de um texto multimodal é ter capacidade de perceber a função da multimodalidade dentro do texto. É observar o que a disposição, formatação, cores e outras modelizações linguísticas estão destacando e até mesmo enunciando. Se o autor de um texto está buscando a multimodalidade como “arma” para auxiliar o leitor a vencer durante o processo de leitura e constituição do efeito de sentido, é preciso que o leitor reconheça e saiba perceber o valor e o significado dos signos utilizados multimodalmente.

É importante ressaltar que o conceito de multimodalidade aqui apropriado é o expostos por Kress e van Leeuwen (2004). Os autores enunciam que os gêneros escritos combinam a língua, a imagem e as características gráficas para significar o texto como um todo. Para eles não se trata necessariamente da presença de múltiplas linguagens, mas a mesma linguagem, verbal por exemplo, apresentada em várias modalidades - cores, formas e/ou tamanho.

Nessa perspectiva a combinação de duas linguagens, língua e imagem, por exemplo, no mesmo texto caracteriza-o como um texto misto enquanto as modalidades da mesma linguagem, como características gráficas podem caracteriza-o como multimodal. Refletir a respeito da multimodalidade nos textos exige considerar a leitura multimodal. Entretanto, o termo leitura em si já exige uma delimitação. Isso porque como apresenta Eni Orlandi de forma bastante suscita na apresentação de seu livro “Discurso e leitura” (2009) o signo leitura é bastante polissêmico.

Ao apresentar a polissemia do termo leitura, Orlandi apresenta desde a acepção mais ampla entendida como “atribuição de sentidos”, passa pela significação de “concepção” – quando se fala em leitura de mundo refletindo a relação com a noção de ideologia – e pelo sentido mais restrito, acadêmico, significando a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto até o mais restritivo dos sentidos do termo leitura: aquele em termos de escolaridade, leitura enquanto decodificação como estrita aprendizagem formal.

Ao pensar a leitura do texto multimodal, não descarto nenhuma das acepções acima referidas. Na verdade, uma vez que acredito que todas são complementares para que se forme leitores multimodais competentes como a sociedade do século XXI necessita e exige. Os exames e provas nacionais apontam para a necessidade da aprendizagem formal para a decodificação de um texto multimodal. A compreensão de

textos multimodais tem sido cobrada frequentemente, mesmo que considerados apenas como textos imagéticos ou mesmo como linguagens específicas de áreas do conhecimento, como no caso de mapas, gráficos e tabelas.

Descrição e Análise das Diversas Vozes

Apesar de pesquisar as práticas de leitura multimodal na escola constituir uma tarefa que apresenta um leque de possibilidades, a pesquisa que aqui se apresenta busca apreender e refletir sobre as várias vozes que a atravessa: dos alunos, dos professores e a oficial representada pelos PCNs. Na tentativa de apreender as vozes dos alunos e dos professores foram aplicados questionários. As vozes apreendidas utilizadas para reflexão são dos alunos e professores do segundo ano do EM do IFG - Campus Inhumas no ano de 2013.

Na tentativa de “ouvir” e apreender a voz do aluno do Instituto Federal Campus Inhumas a respeito de seu conhecimento e sua percepção sobre a presença e utilização da multimodalidade, foi aplicado um questionário com dez (10) perguntas das quais três se referem ao livro didático e sete sobre a percepção e conhecimento da multimodalidade pelo aluno. Quinze dos vinte e quatro alunos do segundo ano do curso técnico, em química e informática, trouxeram a autorização dos pais ou responsáveis e concordaram em participar da pesquisa respondendo ao questionário aplicado.

A primeira pergunta foi referente à observação da diagramação do livro didático pelo aluno. Oito afirmam que não prestaram atenção na diagramação dos livros enquanto sete afirmaram terem prestado atenção. Ao serem perguntados se sabiam o que era um texto multimodal, nove afirmaram que sim enquanto sete afirmaram que não. Somente após a explanação de que “um texto multimodal é aquele construído com utilização de recursos visuais, auditivos e olfativos etc., modalidades sensoriais” prossegui com as perguntas.

Em termos gerais ficou claro que a percepção em relação à multimodalidade só é mais unânime em relação à suas contribuições. Todos responderam que a multimodalidade pode nos auxiliar na compreensão do texto e na aprendizagem do conteúdo ministrado.

Quando perguntados se eles têm contato com textos multimodais no Instituto Federal de Goiás, a maioria (11) afirmou que algumas vezes têm. Apenas um afirmou nunca ter tido contato com textos multimodais se contrapondo aos três que afirmaram sempre ter contato. É interessante observar que o mesmo aluno que afirmou nunca ter contato com textos multimodais no Instituto foi o único a afirmar que há disciplinas que têm mais tendência a utilizá-los. No entanto, quando a pergunta sobre a tendência de determinadas disciplinas utilizarem mais textos multimodais foi direcionada ao livro didático, onze dos quinze alunos responderam que sim. Ao direcionar a pergunta para a utilização pelos professores da multimodalidade como recurso, quatorze afirmaram que alguns professores tendem a utilizar mais a multimodalidade que outros.

A suposição de que o termo multimodalidade seja confundido com o texto misto, ou seja, composto por múltiplas linguagens, foi confirmada pequeno número, três, de alunos que responderam que o texto verbal pode ser constituído pela multimodalidade enquanto sete, dos quinze, alunos afirmaram que apenas o texto misto pode ser constituído pela multimodalidade. Dos três alunos que afirmaram a possibilidade do texto verbal ser multimodal, apenas um percebe que qualquer linguagem pode apresentar um texto multimodal, os outros dois deixaram de marcar o texto misto.

Na questão que pergunta sobre a observância da presença da multimodalidade nas diferentes disciplinas separadamente a disciplina que deixa mais evidenciada a multimodalidade é Inglês que foi marcado por todos os alunos. A disciplina que eles menos percebem a multimodalidade nos textos é matemática, apenas dois marcaram. Em sequência decrescente de observância segue: artes e biologia com dez alunos marcando, nove - laboratório, história e português, oito – geografia, matérias específicas da área técnica, sete – educação física, seis – física e quatro marcaram química.

A voz do professor também foi captada por meio de questionários. É importante ressaltar que nos dezoito professores que responderam ao questionário tive representantes de várias áreas do conhecimento. Exatas, humanas e biológicas, além das áreas específicas dos cursos tecnológicos como informática e panificação. Numericamente falando, os professores que responderam ao questionário seis eram de línguas. Todos ministram língua portuguesa, mas somente dois ministram exclusivamente língua portuguesa. Um dos professores ministra também espanhol, dois inglês, e um libras. Das outras disciplinas, três professores ministram matemática, dois informática, um controle de qualidade em panificação, um educação física, um ministra física, um química, um sociologia, um biologia e um administração.

Observa-se portanto que a maior representatividade foi de professores da área de linguagens e códigos. Inicialmente o termo multimodalidade ou texto multimodal não é conhecido pela maioria dos professores, 11 em 18. Dos sete que afirmaram saber o que é multimodalidade cinco são da área de línguas enquanto um é de matemática e um de informática, ou seja, todos de códigos e linguagens.

Entretanto, após a explicação do termos, todos afirmaram acreditar que a apresentação do conteúdo com diferentes modos auxilia na compreensão do conteúdo de sua disciplina. É importante observar que dezesseis professores afirmaram que o livro didático de sua disciplina utiliza multimodalidade na produção de textos e duas disciplinas das áreas técnicas específicas afirmaram não possuir livro didático. Foi também o grupo de línguas que apresentou maior utilização de modalidades diferentes tanto em suas aulas expositivas quanto em aulas práticas e avaliações, apesar de todas as área utilizarem modalidades diversas em variados momentos.

Tendo exposto as vozes dos alunos e dos professores do IFG - Inhumas, direciono o olhar para os PCNs. Considero o documento como o dito da voz oficial a fim de iniciar uma análise documental. O referido documento representa o discurso oficial, a orientação primeira, a lei maior os professores que buscam uma prática pedagógica orientada. Por meio dele é possível perceber que o discurso pedagógico oficial do final do século XX e início do século XXI preconiza a possibilidade de constituição de um cidadão crítico e participativo pela leitura.

O importante papel da leitura fica evidenciado ao enunciar a utilização da língua como geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade além de re-significar a função e a concepção de leitura. O artigo 10 da Resolução n.º 3 possibilita observar que na referida formação discursiva, a leitura ainda é um meio para o ser humano organizar o seu mundo a partir do mundo que se conhece “pelas letras”. A formação do cidadão passa pela leitura de textos estabelecidos como “adequados” para a educação.

Conforme o estabelecido por uma determinada formação discursiva, a leitura de textos socialmente determinados pelo sistema educacional possibilita o aprimoramento do educando como “pessoa humana”, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (SOUSA, 2003). No século XXI, grande parte desses textos são compostos pela multimodalidade. Daí a presença dos objetivos da área I, mais especificamente artigo 10, incluírem em sua redação a necessidade de se trabalhar a multilinguagem.

Os objetivos da área I (artigo 10) afirmam a necessidade de se enunciar projetos de leitura que possibilitem usar e compreender diferentes linguagens como meio de organização cognitiva. Isto é o reconhecimento da voz oficial de que a sociedade do século XXI está constantemente exposta a textos compostos por outras linguagens que não apenas as verbais e que é preciso formar leitores com competências e habilidades que o permitam compreender e confrontar as informações a fim de analisá-las e interpretá-las.

Ainda nos objetivos elencados no artigo 10 é a pontada a necessidade de “confrontar opiniões e pontos de vistas sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.” Tal afirmação demonstra não haver um consenso a respeito da utilização e necessidade de letramento nas diferentes linguagens na educação. Assim, há ainda a necessidade de reflexão e discussão objetivando a observação da necessidade, ou não, de construir uma “identidade” da multimodalidade no discurso escolar.

Entretanto, esse discurso já é atravessado pela percepção da possibilidade de se utilizar de imagens, sons e movimentos como facilitadores ao acesso a textos por aqueles que não têm competência linguística ou mesmo hábito de leitura de textos verbais. A utilização de recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas tem sido constante nas práticas pedagógicas. Há enunciados inúmeros pedagógicos que colam a multilinguagem e multimodalidade como uma fator indispensável em sala de aula. Basta uma rápida busca para encontrar inúmeros estudos apontando a importância e eficácia de se utilizar imagens e sons como facilitadores no processo de aprendizagem.

Logo após enunciar que não há unanimidade em relação a importância de conhecimento e domínio de diferentes linguagens, há um retorno à afirmação da necessidade de aplicar “recursos expressivos das linguagens”. A recomendação de utilização desses recursos demonstra haver uma forte recomendação de que não apenas a linguagem verbal seja considerada e trabalhada pela escola, mas que os “recursos expressivos” sejam considerados multimodalmente. Há ainda a enunciação da necessidade de interpretar de acordo com as condições de produção e recepção o documento retoma as recorrentes as afirmações dos envolvidos nos processos de formação de leitores que a interpretação não é livre.

É com a preocupação de se trabalhar a leitura como um ato de cidadania o qual permite o desenvolvimento de uma consciência social sem que haja controle e direcionamento do que deve ser compreendido que se propõe a formação de leitores

críticos. Entretanto, na formação discursiva escolar do século XXI, não mais se aceita afirmar que qualquer “leitura” seja possível, por isso, é que a educação tem buscado se apropriar de novas concepções de leitura que têm surgido em outras formações discursivas.

A exemplo dessa afirmação, direciono o olhar para as referências feitas por Foucault à leitura como exemplo desta preocupação. Não sendo linguista e sim filósofo, ele vê a leitura como possibilidade de se reativar enunciados a fim de se estabelecer relações entre os ditos ganhando valor de uma análise histórica. Não há necessidade de mediação de “leitores com formação específica” estipulando a formas de interpretação ou leitura para determinadas atividade e textos. Entretanto, ainda na mesma concepção, as relações só podem ser feitas com aquilo que já foi dito, eliminado assim a possibilidade de se dizer que qualquer interpretação é válida.

Considerar a análise enunciativa uma análise histórica como proposta por Foucault (2007, 2008) é perceber possibilidade de se constituir uma relação da leitura, independentemente da linguagem de materialização do texto. Como “uma operação de caça em terras alheias”, como proposta por De Certeau, o leitor é um *caçador* que *caça* em textos alheios em busca de conhecimento e compreensão de mundo. Em terras alheias, faz-se necessário redobrar atenção aos sinais que trazem informações sutis, mas importantes para o sucesso da caçada.

Conclusão

A história da leitura aponta para a presença da multimodalidade desde a escrita na argila, época da criação da escrita com o intuito de registrar o que a mente poderia não conseguir gravar. Diferindo na importância e constância em épocas distintas, já na antiguidade grega, a escrita foi colocada a serviço da cultura oral e da conservação do texto, sendo a leitura feita por poucos alfabetizados. Durante a Idade Média, a prática da leitura concentrou-se no interior das igrejas, das celas, dos refeitórios, dos claustros e das escolas religiosas, geralmente restritas às Sagradas Escrituras.

Os documentos religiosos permitem observar uma grande riqueza da multimodalidade com a produção de obras de alto custo durante a Idade Média. As próprias igrejas, com seus vitrais e pinturas materializavam o discurso religioso por

meio de textos consagrados como verdadeiras obras de arte. Somente no período entre os séculos XI e XIV, quando renascem as cidades e, com elas, as escolas, que a alfabetização se desenvolve fazendo surgir uma nova era da história da literatura verbal que predomina e populariza a linguagem verbal.

No entanto, a predominância da linguagem verbal não anula a multimodalidade. A própria criação de artifícios para facilitar a leitura da linguagem verbal, como pontuação e letra maiúscula, perpetuam a multimodalidade. No século XX, a internet proporciona uma nova “revolução” na produção e veiculação de textos produzidos, não só possibilitando uma maior circulação dos textos como também diminuindo a possibilidade de controle do que pode circular e ainda o aumento da multimodalidade. Nesse momento histórico, o custo e a dificuldade de produção são reduzidos drasticamente.

As novas condições sócio históricas permitem que qualquer autor com um mínimo de conhecimento e capacidade de trabalhar com a tecnologia digital possa produzir textos, facilmente utilizar-se da multimodalidade sem alto custo e ainda veiculá- los na rede, na internet, com acesso global e sem controle de instituições detentoras do conhecimento. Novos autores surgem a cada dia e, juntamente com essas transformações, surgem novas formas de escrever e ler. Nunca foi tão fácil aplicar diferentes os modos na materialização dos textos.

Os textos do século XXI apresentam diversas cores, formatação, disposições, tamanhos de fontes sem aumento de custo ou necessidade de profissionais específicos ou mesmo de impressão. As diferentes linguagens nunca estiveram tão acessíveis à população em geral e também ao ambiente escolar. Nesse momento histórico, os meios de comunicação de massa trabalham com textos multimodais impondo a necessidade de se ler imagens, sons e ícones e possibilidade de se relacionar as informações trazidas pelas mais diferentes linguagens.

A história cultural do ato de ler considera as diferenças socioculturais que a envolvem. Na atualidade, não é esperada uma leitura superficial e literal dos textos extremamente complexos. Fala-se em atravessamento discursivo e espera-se do leitor uma produção de sentido que considere as informações apresentadas pelos diferentes modos. A voz oficial, representada neste trabalho pelos PCNs demonstra que o discurso pedagógico oficial do final do século XX e início do século XXI preconiza a possibilidade de constituição de um cidadão crítico e participativo pela leitura.

Ela enuncia a utilização da língua como geradora de significação e integradora

da organização do mundo e da própria identidade além de re-significar a função e a concepção de leitura. Apesar de não parecer unânime, há no documento oficial a preconização da necessidade de trabalhar os diferentes tipos de linguagem. É perceptível também que não haja uma percepção clara do papel e do conceito de multimodalidade. Basicamente multimodalidade é tomado por multilinguagem. Desta forma, apesar da legislação preconizar a utilização da multimodalidade, isto não é feito com essa nomenclatura. Somente a necessidade de utilização de variadas linguagens é claramente posta.

Os dados coletados por meio de questionários demonstraram que também não há clareza por nem parte dos alunos nem dos professores do que seja a multimodalidade. Nem mesmo após ter sido apresentada uma breve conceituação do termo os alunos ainda não entenderam completamente o seu significado, como evidenciado pelas respostas dadas pelos alunos. As respostas se vincularam aos termos utilizadas na definição, demonstrando que os alunos não conheciam o termo, apesar de terem respondido inicialmente que sabiam o que o termo significava.

Assim, fica posto que as vozes e as práticas escolares coincidem. Assim como não há clareza de conceituação e nem instrucional a respeito da multimodalidade por parte da voz oficial, as práticas escolares também não são claras. Não é discutido nem aproveitado a potencialidade da multimodalidade no processo de ensino e aprendizagem. Percebe-se a forte presença social da multimodalidade e fala-se da necessidade de se considerar as diferentes linguagens. No entanto, não há clareza de quais são as reais necessidades e possibilidades da multimodalidade no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Authier-Revuz, Jacqueline. 2004. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para a abordagem do outro no discurso. In: _____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Charaudeau, Patrick. 2001. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: Mari, H.; Machado, I. L.; Melo, D. (Orgs.) *Análise do Discurso: Fundamentos e Práticas*. Belo Horizonte NAD-FALE- UFMG, p. 23-38.

Chartier, Roger. 1999. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. de Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP/IOE.

_____. 1994. *A ordem dos livros*. Trad. de Mary Del Priore. Brasília: UNB.

Chartier, Roger.; Cavallo, Guglielmo. 1999. *História da leitura no mundo ocidental: Leituras e leitores populares da renascença ao período clássico*. 1. ed. São Paulo: Ática.

De Certeau, Michel. 1999. Ler: uma operação de caça. In: _____. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 91-106.

Eco, Umberto. 2008. O leitor modelo. In: _____. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. Trad. de Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, p. 35-46.

Foucault, Michel. 2008. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. 2007. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 15. ed. São Paulo: Loyola.

Kress, G. Van Leeuwen. 2004. *Reading Images: the grammar of visual design*. 2. ed. New York: Routledge.

Manguel, Alberto. 2001. *Leitura de imagens: uma história de amor e ódio*. Tradução R. Figueiredo, R. Strauch. São Paulo: Companhia das Letras.

MEC. 1999. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília.

Orlandi, Eni Pucchinelli. 2009. *Discurso e leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez.

Pêcheux Michel. 1990. *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. de Eni P. Orlandi. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) Campinas, SP: Unicamp, p. 59-158.

Souza, Agistinho Potenciano. 2003. *Voos e sombras: um discurso sobre a leitura no ensino médio*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais.