

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Brenda Michelle Buhr Pedro

O MATERIAL FÍSICO EM TEMPOS DIGITAIS: como os livros didáticos de Língua Portuguesa educam para a leitura de textos multissemióticos?

Belo Horizonte

2022

Brenda Michelle Buhr Pedro

O MATERIAL FÍSICO EM TEMPOS DIGITAIS: como os livros didáticos de Língua Portuguesa educam para a leitura de textos multissemióticos?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística Aplicada.
Linha de pesquisa: Linguagem e Tecnologia.
Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Corrêa Gomes Júnior.

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

P372m	<p>Pedro, Brenda Michelle Buhr. O material físico em tempos digitais [manuscrito] : como os livros didáticos de Língua Portuguesa educam para a leitura de textos multissemióticos / Brenda Michele Buhr Pedro. – 2022. 1 recurso online (111 f. : il., color.) : pdf.</p> <p>Orientador: Ronaldo Corrêa Gomes Junior.</p> <p>Área de concentração: Linguística Aplicada.</p> <p>Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.</p> <p>Bibliografia: f. 106-111.</p> <p>Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.</p> <p>1. Linguística aplicada – Teses. 2. Língua portuguesa – Métodos de ensino – Teses. 3. Livros didáticos – Avaliação – Teses. 4. Letramento digital – Teses. 5. Leitura – Teses. I. Gomes Junior, Ronaldo Corrêa. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.</p>
	CDD: 469.07

FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

O MATERIAL FÍSICO EM TEMPOS DIGITAIS: como os livros didáticos de Língua Portuguesa educam para a leitura de textos multissemióticos?

BRENDA MICHELLE BUHR PEDRO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia.

Aprovada em 25 de abril de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Ronaldo Correa Gomes Junior - Orientador

UFMG

Prof(a). Jairo Venício Carvalhais de Oliveira

UFMG

Prof(a). Sandra Maria Silva Cavalcante

PUC-MG

Belo Horizonte, 25 de abril de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Ronaldo Correa Gomes Junior, Professor do Magistério Superior**, em 26/04/2022, às 13:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jairo Venício Carvalhais de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 27/04/2022, às 19:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandra Maria Silva Cavalcante, Usuária Externa**, em 11/05/2022, às 16:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1363481** e o código CRC **760DC0B8**.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas fizeram parte desse trabalho, ainda que indiretamente. Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao Felipe, que vem me ajudando de tantas formas desde antes mesmo da aprovação no programa. Sem ele, eu provavelmente nem estaria aqui com essa dissertação pronta. Agradeço ao Edson, pela parceria mesmo em tempos de crise. Também agradeço aos meus amigos e companheiros de dança do H.A.B! Crew – Luís, Verônica, Bárbara, Paulo, Dener, Bruno, Nayla, Ana, Clóvis, Guilherme –, por me ajudarem a manter a sanidade mental e física em meio a uma pandemia. Agradeço, também, aos presentes do POSLIN: Fernanda e Natália, que se mostraram sempre tão dispostas a me ajudar e a compartilhar os momentos de dificuldades. Meu agradecimento especial ao meu orientador, Ronaldo, que compartilhou seus fundamentais conhecimentos para a construção desta pesquisa. À banca, também agradeço pela disponibilidade e pelo carinho em receber meu trabalho. E à CAPES, pela bolsa concedida entre 2020 e 2021, que foi de grande ajuda para o início de meus estudos no mestrado.

RESUMO

Como uma das principais tecnologias utilizadas em sala de aula, o livro didático de Língua Portuguesa contribui para o cotidiano dos professores, tendo sua utilização amplamente possibilitada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Entretanto, com a crescente conectividade fora dos muros da escola, os estudantes estão cada vez mais virtualmente ativos, ainda que, pela dificuldade de acesso à Internet nas escolas, o estudo sistematizado sobre a conectividade e as habilidades envolvidas na navegação não acompanhe, diretamente, as descobertas feitas pelos estudantes. A partir desse panorama, a pesquisa aqui apresentada analisa o trabalho realizado com a leitura de textos multimodais e multissemióticos presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD de 2020 para o 9º ano do Ensino Fundamental II, nas atividades de leitura e de Análise Linguística / semiótica. Para isso, (i) verifica-se, a partir de uma pesquisa documental, os referenciais teórico-metodológicos das obras em relação ao proposto pela BNCC; (ii) categoriza-se, a partir da Teoria Fundamentada em Dados, os gêneros textuais encontrados no último volume de cada coleção, com uma codificação aberta, de forma a obter o panorama da paisagem semiótica (KRESS, 1995); (iii) dentre esses gêneros encontrados, verifica-se em quais deles há uma abordagem que considere modos de representação além do verbal; (iv) discorre-se acerca do projeto gráfico das coleções analisadas e de seus efeitos na leitura e na navegabilidade do material didático, a partir de levantamentos sobre *design* e materiais didáticos (CHOPPIN, 2004; RIBEIRO, 2021; VILLAS-BOAS, 2003; ADDAMS, 2017; MARSARO, 2013); e (v) analisa-se, a partir de uma abordagem qualitativa-interpretativista, a composição da paisagem semiótica do último capítulo de cada um dos últimos volumes das coleções, verificando como se dá o trabalho semiótico nos textos disponíveis para as atividades. A análise aponta para uma predominância de textos do campo *jornalístico-midiático*, em que são explorados, majoritariamente, recursos dos modos (DIAS, 2018) visual e espacial, em projetos gráficos que reforçam, ainda, um discurso didático mais tradicional e tímido em questões semióticas.

Palavras-chave: Livro didático. Multimodalidade e multissemiose. Paisagem semiótica. Letramento digital.

ABSTRACT

As one of the main technologies used in classrooms, the Portuguese Language textbook contributes for the teachers' everyday work, when its widely use is possible by the National Textbook Program (Programa Nacional do Livro Didático - PNLD). However, with the growing connectivity outside the school walls, the students are more virtually connected, even though, due to the difficulty with internet access in schools, the systemic study on skills and connectivity involved in navigating doesn't follow, directly, the discoveries made by the students. From this picture, this research analyzes the work done with the multimodal and multisemiotic reading materialized on the Portuguese Language textbooks approved by the PNLD of 2020, for the 9th grade, for the reading and Linguistic / semiotic activities. In order to achieve this, it is (i) verified, from a documental research, the theoretical and methodologic referentials in relation to what is proposed by BNCC; (ii) categorized, from the Grounded Theory, the textual genres found on the last volume of each collection, with an open codification, to obtain the semiotic landscape (KRESS, 1995); (iii) within those text genres found, it is verified in which of them the approach considers modes of representation beyond the verbal one; (iv) discussed about the collections' graphic project and its effects on the reading and navigability of the textbooks, through a research about design and textbooks (CHOPPIN, 2004; RIBEIRO, 2021; VILLAS-BOAS, 2003; ADDAMS, 2017; MARSARO, 2013); and (v) analyzed, from a qualitative-interpretivist methodology, the semiotic landscape composition on the last chapter of each of the last volumes, verifying how the semiotic approach is made on the available texts for activities. The analysis points out a predominance of the journalistic-mediatic texts, in which are explored, majorly, resources of the visual and spacial modes (DIAS, 2018), in graphic projects that reinforce, still, a more traditional and timid didactic speech on semiotic questions.

Keywords: Textbook. Multimodality and Multisemiotic. Semiotic landscape. Digital literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Conteúdo textual e multimodal.....	28
Figura 2 – Diagramação da coleção “Tecendo linguagens”.....	47
Figura 3 – Charge utilizada na seção “Para começo de conversa”.....	48
Figura 4 - Entrevista apresentada em "Tecendo Linguagens".....	49
Figura 5 – Canção apresentada no livro “Tecendo linguagens”.....	50
Figura 6 - Comparação entre modos espaciais em "Tecendo Linguagens".....	51
Figura 7 – Diagramação em “Se liga na Língua”.....	57
Figura 8 – Alguns boxes em “Se liga na Língua”.....	57
Figura 9 – Atividade que explora uma ilustração em “Se liga na Língua”.....	59
Figura 10 – Transcrição de entrevista na coleção “Se liga na Língua”.....	60
Figura 11 – Atividade presente no livro “Se liga na Língua”.....	61
Figura 12 – Atividade de análise composicional presente no livro “Se liga na Língua”.....	61
Figura 13 – Atividade de leitura de poema visual em “Se liga na Língua”.....	62
Figura 14 – Atividade envolvendo anúncio publicitário em “Se liga na Língua”.....	63
Figura 15 – Atividade envolvendo tirinha de Calvin e Haroldo em "Se liga na Língua".....	64
Figura 16 – Atividade do box "Minha canção" em "Se liga na Língua".....	65
Figura 17 – Elementos gráficos em “Geração Alpha”.....	69
Figura 18 – Inset de zoom em “Geração Alpha”.....	69
Figura 19 – Sequência de quadros para a representação de um vídeo em.....	70
Figura 20 – Infográfico ilustrativo em “Geração Alpha”.....	71
Figura 21 – Atividade de leitura em “Geração Alpha”.....	72
Figura 22 – Atividade sobre um anúncio audiovisual em “Geração Alpha”.....	73
Figura 23 - Atividade envolvendo onomatopeias em "Geração Alpha".....	74
Figura 24 – Atividade envolvendo onomatopeias em “Geração Alpha”.....	75
Figura 25 – Atividades integradoras em "Geração Alpha".....	76
Figura 26 – Elementos gráficos em "Conexão e Uso".....	80
Figura 27 – Marcações de texto em “Conexão e Uso”.....	80
Figura 28 – Recursos de diagramação presentes em “Conexão e Uso”.....	81
Figura 29 - Cartum na abertura da última unidade de "Português: Conexão e Uso".....	81
Figura 30 – Recursos semióticos explorados em "Conexão e Uso".....	82

Figura 31 – Atividade envolvendo charge em "Português: Conexão e Uso"	83
Figura 32 – Atividade proposta na seção "Diálogo entre textos" em "Português: Conexão e Uso"	84
Figura 33 – Abertura da última unidade em “Singular e Plural”	87
Figura 34 – Cores principais no último capítulo de “Singular e Plural”	88
Figura 35 – Recursos gráficos em “Singular e Plural”	89
Figura 36 – Texto e exercício sobre aliteração em “Singular e Plural”	89
Figura 37 – Anúncio apresentado em "Singular e Plural: leitura, produção e estudos da linguagem"	90
Figura 38 – Diagramação de “Apoema: Português”	94
Figura 39 – Recursos visuais utilizados em “Apoema: Português”	95
Figura 40 – Atividade de leitura de “Apoema: Português”	96
Figura 41 – Atividade que explora composição imagética em "Apoema: Português"	97
Figura 42 – Comparação em relação à forma apresentada em "Apoema"	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ordem de apresentação das coleções didáticas	20
Quadro 2 – Paisagem semiótica da coleção “Tecendo Linguagens”	52
Quadro 3 – Paisagem semiótica da coleção “Se liga na Língua”	66
Quadro 4 – Paisagem semiótica da coleção “Geração Alpha”	77
Quadro 5 – Paisagem semiótica da coleção “Português: Conexão e Uso”	85
Quadro 6 – Paisagem semiótica da coleção “Singular e Plural: leitura, produção e estudos da linguagem”	91
Quadro 7 – Paisagem semiótica da coleção “Apoema: Português”	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL – Análise Linguística

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LD – Livro Didático

LP – Língua Portuguesa

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (tradução para *Programme for International Student Assessment*)

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	13
1.1 Justificativa	16
1.2 Objetivos.....	17
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....	19
2.1 Natureza da pesquisa.....	19
2.2 Procedimentos metodológicos.....	20
CAPÍTULO 3 – CONCEPÇÕES TEÓRICAS	25
3.1 As “multis”: a paisagem semiótica contemporânea	25
3.2 Leitura, letramentos e <i>design</i>.....	30
3.2.1 Novos tempos, novas formas de se ler	33
3.2.2 Novos tempos, novos gêneros.....	35
3.2.3 Novos tempos, novas representações didáticas	39
3.2.4 Novos tempos, novas representações gráficas	41
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DAS OBRAS DIDÁTICAS	44
4.1 Tecendo Linguagens	44
4.1.1 Referenciais teórico-metodológicos.....	44
4.1.2 Capítulo final: o projeto gráfico.....	46
4.1.3 Capítulo final: atividades de leitura envolvendo textos multi	47
4.1.4 A natureza dos textos multi	52
4.2 Se liga na Língua.....	54
4.2.1 Referenciais teórico-metodológicos.....	54
4.2.2 Capítulo final: o projeto gráfico	56
4.2.3 Capítulo final: atividades de leitura envolvendo textos multi	58

4.2.4 A natureza dos textos multi	66
4.3 Geração Alpha	67
4.3.1 Referenciais teórico-metodológicos.....	67
4.3.2 Capítulo final: projeto gráfico.....	69
4.3.3 Capítulo final: atividades de leitura envolvendo textos multi	71
4.3.4 A natureza dos textos multi	76
4.4 Português: Conexão e Uso	78
4.4.1 Referenciais teórico-metodológicos.....	78
4.4.2 Capítulo final: o projeto gráfico.....	79
4.4.3 Capítulo final: atividades de leitura envolvendo textos multi	81
4.4.4 A natureza dos textos multi	84
4.5 Singular e Plural: leitura, produção e estudos da linguagem.....	86
4.5.1 Referenciais teórico-metodológicos.....	86
4.5.2 Capítulo final: projeto gráfico.....	87
4.5.3 Capítulo final: atividades de leitura envolvendo textos multi	89
4.5.4 A natureza dos textos multi	90
4.6 A poesia: Português	91
4.6.1 Referenciais teórico-metodológicos.....	92
4.6.2 Capítulo final: projeto gráfico.....	94
4.6.3 Capítulo final: atividades de leitura envolvendo textos multi	95
4.6.4 A natureza dos textos multi	98
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	106

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

O longa-metragem “Tempos Modernos”, do cineasta Charles Chaplin, continua a prever as relações entre nós, seres humanos, e as maquinarias industriais. Tentamos, como sua personagem, sobreviver em meio a um mundo industrializado e extremamente volátil, em que o pensamento raramente acompanha os acontecimentos da realidade. Seguindo essa máxima, lidar com a educação nunca foi tão desafiador, uma vez que ter uma sala de aula atualizada e atraente para os estudantes – cada vez mais sintonizados com o mundo virtual – nem sempre é possível, considerando as realidades dos educadores.

Para controlar a produção e circulação de livros didáticos no Brasil, desde o final dos anos de 1980 e o início dos anos 2000, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) contribui para um ensino mais padronizado, embasado e configurado, também, como um suporte básico para o professor da Educação Básica, das escolas públicas e privadas. Antes do PNLD, entretanto, houve outras parametrizações de ensino, sendo o artigo 210 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) a primeira delas:

[...] Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Ainda que sem aprofundamentos quanto às metodologias e possíveis conteúdos, são destacados três pontos importantes: (i) a citação a um conteúdo comum e mínimo; (ii) o respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais, que implicariam em um ensino ancorado e contextualizado praticamente dentro do que conhecemos como letramento; e (iii) a consideração a processos próprios de aprendizagem de comunidades, o que remete às práticas de letramento desses povos.

Anos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), houve um avanço em vários aspectos quanto aos direitos e deveres das instituições de ensino e de estudantes, com uma importante informação: a educação formal passa a se vincular ao mundo do trabalho e à prática social, retomando, mais uma vez, aos conceitos acerca dos letramentos e das práticas sociais. Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram criados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), referenciando, finalmente, as disciplinas do currículo escolar.

Os PCNs, como primeira parametrização mais detalhada, não mencionavam as

multissemioses, multimodalidades e artefatos tecnológicos para a leitura e produção dos diversos gêneros em materialidade virtual ou impressa, já que o contexto de sua criação não compreendia outros universos além dos contextos enunciativos de circulação física. Ainda assim, os PCNs valorizavam as diferentes culturas e as relações entre elas na / pela linguagem, seja ela verbal ou não, demonstrando um potencial para a atuação da Linguística Aplicada, quando sugere

[...] utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1997, p. 55-56).

A reformulação dos parâmetros teve início com a criação da Base Nacional Curricular Comum do Ensino Fundamental (2017) e do Ensino Médio (2018), em que os documentos receberam contribuições de educadores e especialistas de todo o país a fim de criar um documento norteador para a Educação Básica, mas que não apontaria os conteúdos a serem ensinados pelas escolas. A BNCC teve, ao todo, três versões, iniciando, em 2015, com uma consulta pública para participação de toda a comunidade por meio de uma plataforma própria. A partir dessa consulta, uma nova versão foi disponibilizada em 2016 e, por fim, a versão final foi publicada em 2017 – para o Ensino Infantil e Fundamental – e 2018 – para o Ensino Médio.

Considerando esse novo contexto de culturas também digitais, é possível observar um grande avanço em relação à primeira documentação parametrizadora de 1997, uma vez que os termos *multissemiose* e *multimodalidade*, a serem mais bem trabalhados no capítulo quatro, se inserem várias vezes durante a BNCC. É importante reconhecer que os novos documentos parametrizadores definem objetivos de aprendizagem, competências, habilidades e campos de atuação mais específicos para cada ciclo, sem definir conteúdos, fazendo com que as multissemioses / multimodalidades sejam lidas como aspectos a serem mobilizados em diversas áreas de ensino e aprendizagem, passando por vários campos temáticos, habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos.

A BNCC do Ensino Fundamental insere as multissemioses na Análise Linguística (AL) e no eixo de ensino estabelecido para essa categoria de análise. Contudo, segundo Lourenço e Araújo (2019), a semiótica seria mais bem trabalhada se estivesse acoplada ao eixo de leitura, principalmente porque, nesse processo, o texto é compreendido como uma unidade de sentido, diferente do que era considerado na análise gramatical, teoria que precedeu a AL e que considerava apenas a frase para a análise dos recursos linguísticos:

Em resumo, no âmbito histórico do ensino de Língua Portuguesa, a análise linguística diz respeito à perspectiva pedagógica e enunciativo-discursiva de trabalho reflexivo com a língua. E a semiótica é uma perspectiva teórica de abordagem textual considerando seus aspectos semânticos, pragmáticos, discursivos (LOURENÇO; ARAÚJO, 2019, p. 96).

É perceptível, também, que as multissemioses se inserem como uma concepção de gênero além dos gêneros orais e escritos, já descritos anteriormente nos PCNs (BRASIL, 1997), como no trecho a seguir:

O Eixo da Análise Linguística / Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2017, p. 78).

Essa nova concepção de um “gênero multissemiótico” pode ser lida como uma necessidade de categorizar os textos da nova cultura digital, uma vez que as multimodalidades são citadas, quando se fala sobre “estilos adotados no texto”, assim como as multissemioses, quando os efeitos de sentido são impactados pela situação de produção.

No Ensino Fundamental, espera-se que o aluno seja apresentado a essas novas tecnologias, lendo *blogs*, interpretando signos além dos textos e compreendendo este universo de várias informações, colocando em prática o letramento e lidando com as exigências da realidade em que o estudante se insere. Como apresenta Soares,

passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente - daí o recente surgimento do termo *letramento* (2009, p. 20).

Entretanto, em uma análise de livros didáticos aprovados pelo PNLD / 2015, poucos anos antes da aprovação da BNCC do Ensino Fundamental, a conclusão obtida sobre a presença e o trabalho de leitura de textos multissemióticos não foi satisfatória (GOMES, 2017), uma vez que, segundo Gomes, mesmo não tendo obrigatoriedade em incluir os textos multimodais / multissemióticos, “os autores ainda desconsideram que as relações multissemióticas compõem os diversos textos de gêneros multimodais atuais” (p. 10).

Além dessa ressalva, uma confusão é percebida no que diz respeito à multissemiose e à multimodalidade, tendo em vista que o uso da terminologia “gênero multissemiótico”, na BNCC, abarca não apenas os múltiplos processos de significação da teoria relacionada à multissemiose, mas também as representações que dizem respeito, na verdade, à multimodalidade – além apenas dos múltiplos sentidos alcançáveis na leitura, devemos analisar os múltiplos modos de representação da leitura e como ocorre essa relação.

Além dos problemas citados por Gomes (2017), há uma problemática geral envolvendo as relações de poder que fazem parte do processo educacional: nas obras didáticas, livros pouco interativos tendem a indicar um modelo autoritário com pouca margem interpretativa, que raramente abrem discussões sobre outros modos de representação além da verbal e, sobre isso, Kress (2010,

p. 36, tradução minha) pondera que

[a]s relações de poder implícitas em ‘modelos autoritários’ requerem que o receptor recupere – ou decodifique – o significado codificado pelo remetente autoritário; em modelos interativos, a possibilidade de ‘negociação’ do significado é deixada de forma mais aberta ao receptor.¹

No contexto educacional brasileiro, as dicotomias entre modelos autoritários e modelos interativos trazem, também, a dicotomia entre o velho e o novo, entre a tradição e a inovação pedagógica, inovação essa que se traduz no próprio projeto gráfico de obras didáticas, ao optarem por utilizar-se de mais elementos visuais, de gêneros diversos, entre outros. Ao mesmo tempo, no domínio virtual, aspectos multissemióticos e multimodais são utilizados para possibilitar uma linguagem mais fluida, unindo os tradicionais textos escritos às imagens, gráficos, formas geométricas, áudios, vídeos e outros recursos que dinamizam a produção e compreensão de textos.

Esses conceitos, muitas vezes confundidos, dizem respeito à forma como o texto é apresentado e interpretado: enquanto a multissemiose trata dos múltiplos indicadores de sentido presentes nos textos (como cores, fontes, estilos), a multimodalidade faz referência aos diversos modos como um texto pode ser apresentado (em forma de imagem, som, vídeo etc.). Com isso, grande parte dos estudantes, especialmente os do Ensino Fundamental, são inseridos em contextos digitais que, na maioria das vezes, não estão aptos a compreender e a participar efetivamente, uma vez que há pouco acesso a eles de maneira formal nas escolas.

1.1 Justificativa

A pesquisa aqui proposta considera a relevância dos livros didáticos, assim como todo o material complementar nele incluso, na formação de leitores de textos multimodais (representados de diversos modos) e multissemióticos (com múltiplos recursos indicadores de sentido), sejam eles na esfera digital ou impressa, educando para a inclusão digital consciente e ativa. Por isso, analisar os livros didáticos com base nas concepções de leitura presentes nas abordagens teórico-metodológicas dos autores é o ato inicial para refletir sobre um ensino contextualizado das novas tecnologias, o tornando possível como sugere a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) do Ensino Fundamental II.

Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o percentual de domicílios com acesso à Internet subiu de 69.3% para 74.9% entre 2016 e 2017. O acesso à Internet não é feito de maneira passiva, uma vez que o uso de redes sociais é a principal ação feita pelos internautas,

¹ Do original: *The power relations implicitly coded in ‘authoritative’ models require the ‘receiver’ to recover – to decode – the meaning encoded by the authoritative sender; the interactive models leave the possibility of a ‘negotiation’ of meaning more open.*

gerando situações comunicativas com a leitura e produção de textos em *sites* e aplicativos diversos. Em contrapartida, nas escolas, apenas 28,3% dos estudantes relatam utilizarem-se dos computadores ou da rede sem fio das instituições, sejam elas públicas ou privadas, segundo levantamentos do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). No caso das escolas públicas, sabemos que esse número deve ser muito menor, considerando a infraestrutura da maioria das escolas e das condições dos equipamentos existentes.

Nesse sentido, o trabalho com a tecnologia no ensino é marginalizado: enquanto a maioria dos estudantes acessa a rede em suas residências ou com o celular, há, em sala de aula, poucas maneiras de lidar com os textos encontrados na Internet, uma vez que a própria infraestrutura para essa reflexão é dificultada, havendo discussões aquém do necessário para o letramento digital consciente. Porém, a compreensão de tecnologia não precisa ser apenas aquela relacionada a computadores e maquinarias modernas, podendo ser ampliada para outros aparatos disponíveis nas escolas, como o livro didático que, para muitos professores, é a principal tecnologia disponível, que engloba diferentes textos, encontrados em suportes variados.

Com isso, analisar os livros didáticos sob a ótica da BNCC (BRASIL, 2017) é imprescindível para o ensino dos textos multissemióticos / multimodais de maneira democratizada, considerando o livro físico como um suporte que engloba tantos outros gêneros e tipologias textuais, como indicações de vídeos, charges, páginas da Web, narrativas, entre outros. Dessa maneira, os professores são capazes de compreender em que níveis as coleções didáticas aborda os letramentos na esfera digital, buscando um aprimoramento para a aplicação de maneira mais efetiva, mesmo sem o suporte de computadores, a fim de possibilitar um uso mais consciente da Internet, das redes sociais e da circulação de textos relevantes nesse meio.

A partir da justificativa apresentada e dos desafios na produção de livros didáticos contextualizados nos multiletramentos, acredito que ainda não haja muito esclarecimento sobre os conceitos e a própria utilização dos textos multissemióticos e multimodais, considerando a precariedade de pesquisas relacionadas à temática em Língua Portuguesa. Entretanto, com a inserção recente do termo “multissemióticos” na BNCC do Ensino Fundamental e Médio (2017 e 2018, respectivamente), a possibilidade de mais propostas para a leitura e AL, incluindo os novos textos no campo digital e impresso, se torna mais palpável.

1.2 Objetivos

Considerando este contexto, a pesquisa tem, como principal objetivo, analisar o trabalho realizado com a leitura de textos multimodais e multissemióticos presentes nos livros didáticos de

Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD de 2020 para o 9º ano do Ensino Fundamental II, ou seja, o quarto volume de cada coleção. Para isso, irei (i) verificar se os referenciais teórico-metodológicos das obras estão de acordo com o proposto pela BNCC; ii) discorrer acerca do projeto gráfico das coleções analisadas e de seus efeitos na leitura e na navegabilidade do material didático; iii) analisar a composição da paisagem semiótica do último capítulo de cada um dos últimos volumes das coleções, verificando como se dá o trabalho semiótico nos textos disponíveis para as atividades de leitura e Análise Linguística / semiótica; (iv) categorizar os gêneros textuais encontrados no último volume (9º ano – todo o livro) de cada coleção, com uma codificação aberta, de forma a obter o panorama da paisagem semiótica; e, (v) dentre esses gêneros encontrados, verificar em quais deles há uma abordagem que considere modos de representação além do verbal.

Assim, pretendo encontrar algumas respostas com a análise proposta nesta pesquisa. As coleções aprovadas estariam, de fato, em consonância com o que se propõe para a educação no universo digital? Em que níveis os textos e a paisagem semiótica das coleções contribuiriam para a formação de um aluno letrado digitalmente? Como uma análise no campo da Linguística Aplicada pode impactar em um melhor uso do material didático nas escolas?

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Neste capítulo, são explicitados a natureza da pesquisa e os passos metodológicos escolhidos para atingir os objetivos delimitados. A metodologia é o segundo capítulo apresentado nesta pesquisa pois, como a estruturação teórica faz parte de um dos momentos metodológicos da pesquisa, é mais prudente apresentar o panorama geral dos procedimentos antes de iniciar um deles.

2.1 Natureza da pesquisa

De forma a interpretar os dados de acordo com os contextos sócio-históricos que perpassam materiais didáticos, esta é uma pesquisa de ordem básica, que “[...] tem por objetivo aumentar o conhecimento científico, sem necessariamente aplicá-lo à uma resolução de um problema” (PAIVA, 2019, p. 11). Junto disso, este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo, com o objetivo de descrever e compreender fenômenos sociais de dentro da estrutura em que eles se encontram. Segundo Holliday (2007, p. 24, tradução minha²) o trabalho de um detetive integra ações similares àquelas realizadas por pesquisadores que escolhem a abordagem qualitativa, pois “[...] procura-se por algo seguindo pistas, mas sem saber exatamente o que vem a seguir e qual relevância a descoberta terá, além de ser necessário preparar-se para mudar de direção quando novas pistas surgirem”.

Entretanto, segundo o autor, essa liberdade metodológica coloca a pesquisa qualitativa em uma balança:

De um lado, para suprir as exigências da situação social sendo estudada, a liberdade é necessária para explorar, de forma criativa, a melhor forma de se abordar o cenário. [...] Por um outro lado, o pesquisador deve estar preparado para se responsabilizar cuidadosamente por cada movimento feito. Esses dois lados representam o equilíbrio sensato entre aproveitar oportunidades de se encontrar configurações para a pesquisa, ao mesmo tempo em que são mantidos os princípios da ciência social (2007, p. 8, tradução minha³).

Por esse motivo, é essencial que haja justificativas bibliográficas para as análises propostas, de forma que a subjetividade possibilitada pela pesquisa qualitativa possa ser sistematizada e justa para indicar, também, o rigor do processo de pesquisa realizado. Ainda segundo Holliday (2007, p.

² Do original: *Detective work has much in common with qualitative research - looking for something, pursuing leads, not always knowing what will come up next and what significance it will have, and being prepared to change direction when a new lead emerges.*

³ Do original: *To meet the exigencies of the social situation being studied, freedom is needed to explore creatively the best way to approach the scenario. [...] On the other hand, the researcher must be prepared to account carefully for every move made. These two sides represent the judicious balance between taking the opportunity to encounter the research setting while maintaining the principles of social science.*

21, tradução minha⁴), “[a] pesquisa pós-moderna não mais preconiza que o escritor tenha uma presença invisível na pesquisa, permitindo que ele se posicione e argumente em primeira pessoa”.

O paradigma interpretativista dialoga com o posicionamento defendido por Holliday, pois, para essa abordagem “[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32), especialmente quando o pesquisador também está imerso nessas práticas. A autora continua abordando o interpretativismo como uma denominação geral que possui “[...] um compromisso com a **interpretação** das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Considerando a natureza qualitativa-interpretativa, foram levantados procedimentos metodológicos para alcançar os objetivos delineados na pesquisa, que serão explicitados no tópico a seguir.

2.2 Procedimentos metodológicos

Para uma análise aprofundada sob a ótica da Linguística Aplicada (LA), foi selecionado o último volume (9º ano) das seis coleções de Língua Portuguesa aprovadas pelo PNLD / 2020 (Ensino Fundamental II), conforme ordenação disposta no Quadro 1.

Quadro 1 - Ordem de apresentação das coleções didáticas

COLEÇÃO DIDÁTICA	EDITORA	NÚMERO DE AQUISIÇÕES PNLD / 2020
Tecendo Linguagens	IBEP	687.298
Se liga na Língua	Moderna	521.624
Geração Alpha	SM	383.284
Português: Conexão e Uso	Saraiva	296.528
Singular e Plural: leitura, produção e estudos da linguagem	Moderna	168.115
Apoema: Português	Editora do Brasil	148.074

Fonte: Elaborado pela autora.⁵

⁴ Do original: *Postmodern research no longer accepts the need for the writer to remain an invisible presence, and allows her to state her position and argument in the first person.*

⁵ Quadro elaborado a partir dos dados de aquisição das obras, disponível em: <https://bit.ly/3yWA3cT>.

A escolha pelo 9º ano do Ensino Fundamental deu-se diante do fato de que, segundo a BNCC, é nos anos finais que ocorre consolidação dos conhecimentos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, assim como novos conhecimentos e maior autonomia proporcionada pela faixa etária. Como o 9º ano é o último ano do Ensino Fundamental, compreendo este ano como extremo final da transição para o Ensino Médio, possibilitando maior possibilidade intelectual e afetiva:

Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE / CEB nº 11 / 2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos (BRASIL, 2017).

a) Primeiro momento

Em um primeiro momento, o referencial teórico-metodológico das obras escolhidas é analisado, em que são buscadas as percepções dos autores sobre leitura, linguagem, letramento, letramento digital e textos multimodais / multissemióticos. Essas percepções, caso sejam encontradas, também são comparadas com o que propõe a BNCC, de forma a verificar o alinhamento entre as obras e a documentação vigente.

Essa comparação ocorre, também, por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental a partir de documentos educacionais, como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a própria BNCC, que contemplam noções acerca do ensino com e pela multimodalidade / multissemiose. A pesquisa documental está condicionada dentro da revisão de literatura e é primordial para compreender como a educação brasileira incorporou esses conceitos ao passar dos anos, além dos objetivos propostos e as motivações para tal.

A pesquisa documental se mostra importante neste momento, uma vez que

A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Por exemplo, na reconstrução de uma história vivida (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2).

Ainda que esta pesquisa esteja no campo dos estudos linguísticos, ela está diretamente vinculada à educação brasileira e à compreensão da sociedade e de suas necessidades educacionais ao passar dos anos, conforme as documentações foram atualizadas para adequarem-se às novas realidades tecnológicas. Sendo assim, não basta um bom entendimento das teorias acerca da multimodalidade e de seu uso no ensino ao redor do mundo, uma vez que devemos compreender o que os responsáveis por estruturarem a educação brasileira entendem e descrevem como multimodalidade / multissemiose e o que os materiais didáticos, no ensino da língua materna, devem objetivar para o desenvolvimento de habilidades e competências na leitura e compreensão desses gêneros.

Dessa maneira, retomar essas documentações, mesmo as que não estão mais em vigência

após a implementação da BNCC, é essencial para racionalizar sobre os avanços dos livros didáticos na tentativa de acompanharem a estrutura sociocultural em que estão inseridos, principalmente na atualidade, em meio ao uso da Internet e das mídias sociais para as mais diversas funções além do entretenimento. Com isso, será possível analisar as obras didáticas e verificar as concepções de leitura que as constituem.

b) Segundo momento

Em um segundo momento, foram analisados os projetos gráficos presentes no capítulo final do último volume de cada coleção (9º ano), em que são analisados, principalmente, os modos visuais e espaciais representados (DIAS, 2018), bem como seus recursos semióticos e as contribuições na leitura e navegabilidade do capítulo (AZEVEDO, 2013).

Também neste momento, as cores e suas funções semióticas são analisadas (ADAMS, 2017), assim como suas implicações na leitura e na programação visual da coleção como um todo (RIBEIRO, 2021). Assim, o projeto gráfico é percebido como importante fator na construção do discurso didático (CHOPPIN, 2004), considerando os recentes impactos da Internet na editoração (MARSARO, 2013).

c) Terceiro momento

Após os momentos anteriores, os capítulos finais de cada livro do último volume (9º ano) também foram analisados e avaliados, em uma análise de ordem qualitativa-interpretativista considerando as atividades e seus aprofundamentos em relação às atividades de (a) leitura e compreensão textual além do modo verbal e (b) Análise Linguística / semiótica também além do modo de representação verbal. A escolha pelos capítulos finais é justificada pois representa a finalização da coleção, podendo haver atividades mais complexas em relação às apresentadas nos capítulos introdutórios.

Nos gêneros textuais em que há exploração de recursos semióticos além do texto verbal, as atividades são analisadas a partir dos arranjos de recursos e do papel destes arranjos na produção de sentidos. Neste momento, faz-se necessário o conceito de paisagem semiótica (KRESS, 1995), especialmente por abarcar diversos elementos para a compreensão de um arranjo geral, sejam eles relacionados aos modos de representação (DIAS, 2018) ou à multisssemiose.

Para uma análise qualitativa-interpretativista relevante, a pesquisa bibliográfica foi utilizada para explorar, de forma sistemática, os conceitos de leitura, letramento, letramento digital, multisssemiose e multimodalidade, a fim de fazer uma “[...] espécie de ‘varredura’ do que existe sobre um assunto e o conhecimento dos autores que tratam deste assunto, a fim de que o estudioso não ‘reinvente a roda’” (MACEDO, 1994, p. 13). Essa revisão bibliográfica também possibilitou que

novas perguntas surgissem durante a análise dos capítulos finais, aumentando a sensibilidade diante dos dados encontrados na análise (CORBIN; STRAUSS, 2008 apud PAIVA, 2019, p. 60).

d) Quarto momento

No volume final das coleções (9º ano), foi feito um levantamento geral, de todos os gêneros textuais disponíveis em todos os capítulos (sendo eles textos para leitura e compreensão textual ou para as atividades de Análise Linguística / semiótica), em uma captação de dados que categoriza quais são os textos mais utilizados, teorizando a partir deles. Os textos são categorizados seguindo seus gêneros textuais e organizados nos campos de atuação propostos pela BNCC (campos *artístico-literário, jornalístico-midiático, estudo e pesquisa e vida pública*). Ainda que seja um levantamento em números, o objetivo não é oferecer uma análise quantitativa, e sim perceber, de forma geral, a distribuição dos gêneros e o trabalho envolvendo a multissemiose e multimodalidade neles.

Neste momento, a metodologia de *grounded theory* (teoria fundamentada em dados) assume um importante papel na análise dos textos multimodais e multissemióticos dos livros didáticos pois, ainda que a análise considere outras teorias preexistentes relacionadas ao que se entende como um texto multissemiótico/multimodal no ensino de línguas, busca-se, essencialmente, compreender os usos desses textos nos livros didáticos e as concepções de leitura ali encontradas. De acordo com Paiva (2019, p. 95), esta metodologia

tem como característica o estudo indutivo dos fenômenos, pois são os dados que fornecem fundamentos para a geração de teoria, em vez de se usar uma teoria ou mais de uma lente(s) para a interpretação dos dados. Teorias, nesse contexto, são entendidas como explicações abstratas sobre um fenômeno.

No capítulo acerca da metodologia de teoria fundamentada em dados, a autora cita diversos teóricos que descrevem os passos necessários para a categorização de dados e sua teorização. A partir dessa leitura, descrevo quatro importantes etapas para este momento da pesquisa: i) categorizar os gêneros encontrados, em uma codificação aberta em que categorias iniciais foram formadas a partir de segmentação de informações (CRESWELL apud PAIVA, 2019), de forma a ter uma breve noção sobre os gêneros textuais utilizados nos materiais didáticos; ii) para melhor diferenciar estes gêneros, dentro das categorias já criadas, os textos também foram sub categorizados em campos de atuação, pensando nos ambientes de circulação, em uma codificação axial que “relaciona categorias e subcategorias, especifica as propriedades e dimensões de uma categoria e reagrupa os dados fragmentados durante a codificação inicial para dar coerência à análise emergente” (CHARMAZ apud PAIVA, 2019, p. 97), de forma que possa emergir os contextos de circulação priorizados nas obras didáticas; iii) foram também categorizados, a partir de uma representação negritada nos quadros produzidos, os gêneros em que são explorados os recursos multissemióticos e multimodais das obras e, a partir disso, iv) uma abstração teórica é feita a partir

da pergunta: quais são as concepções de leitura multimodal e multissemiótica nas obras didáticas da PNLD?

Ainda que a metodologia seja realizada para que dados empíricos constituam uma abstração teórica, a teoria fundamentada não desconsidera teorias já consolidadas, uma vez que é impossível a mim, pesquisadora, me desvencilhar de outros estudos, embora o foco esteja nos dados e no que se constata a partir deles.

CAPÍTULO 3 – CONCEPÇÕES TEÓRICAS

De modo a obter uma análise mais aprofundada e fundamentada dos materiais didáticos que geram o *corpus* desta pesquisa, introduzo as concepções teóricas essenciais ao entendimento dessas produções: em um primeiro momento, lançarei mão das teorias acerca da multimodalidade e da multisssemiose – que, quando apresentadas enquanto conceitos que passam por processos similares, são chamadas de “multis” – em seguida, proponho a discussão sobre leitura, tópico que se subdivide em (a) uma concepção geral sobre as principais concepções de leitura dentro e fora dos letramentos, ao longo das décadas e a partir da redemocratização do Brasil; (b) a leitura nas práticas contemporâneas, sendo apresentada como teoria ainda mais pluralizada nos ambientes em que o letramento digital é viabilizado, (c) os gêneros textuais e sua relação com a leitura e a multimodalidade; (d) levantamentos sobre produção e discurso didático e (e) reflexões sobre o impacto do *design* na leitura.

3.1 As “multis”: a paisagem semiótica contemporânea

Em uma simples pesquisa de palavras-chave na BNCC, é possível encontrar múltiplas ocorrências dos termos “verbo-visuais”, “multimodalidade” e “multisssemiose”, principalmente em habilidades e competências relacionadas aos eixos de leitura e escrita. Ainda que a inserção desses termos seja algo mais recente, as discussões acerca das múltiplas formas de representação e significação já ocupam diversos trabalhos no campo dos estudos linguísticos.

A multimodalidade era, antes, estudada no campo da psicologia, em que os sentidos eram analisados de acordo com a reação sensorial dos seres humanos. Foi, então, incorporada pela Linguística Aplicada (LA) como objeto de estudos da linguagem e da educação. Como é sabido, a LA é “[...] o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos [...]” (SIGNORINI, 1998, p. 101), em que o estudo linguístico contextualizado é fundamental para a compreensão da língua como uma manifestação ancorada em aspectos culturais, sociais, políticos, em seu funcionamento e, naturalmente, na interdisciplinaridade.

Graças à interdisciplinaridade em que a língua é vista na LA, a multimodalidade encontrou grande apoio em seus estudiosos, sendo descrita como o “[...] uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como língua [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e

eventos comunicativos”, como teorizado por van Leeuwen (2011, p. 668, tradução minha⁶). Street (2014, grifos meus), também define a multimodalidade como a presença de diversos modos de comunicação, acrescentando que esse conceito pode ser encontrado em meios digitais e impressos:

[...] a variedade dos modos de comunicação existentes, o que chamamos de multimodalidade. Nessa nova perspectiva, que se opõe às abordagens educacionais ocidentais mais tradicionais, devem-se considerar os **modos de comunicação linguísticos** – a escrita e a oralidade –, **visuais** – imagens, fotografias –, ou **gestuais** – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente, por exemplo. Essa diversidade de modos de comunicação foi incorporada tanto pelos meios de comunicação mais tradicionais, como livros e jornais, quanto pelos mais modernos, como computadores, celulares, televisão, entre outros.

Entretanto, a relação da multimodalidade com os eventos comunicativos, como cita van Leeuwen (2011), faz ligação com a semiótica social e acaba por gerar confusão entre os termos “multimodal” e “multissemiótico”, geralmente interpretados como sinônimos. Contudo, há diferenças entre os conceitos, de forma que a multimodalidade representa os **modos como a linguagem é representada** (fala, escrita, imagens), enquanto a multissemiose diz respeito aos **recursos indicadores de sentido** presentes nestes modos de representação (independentemente de sua representação em um ou mais modos), como cores, sons, diagramação, entre outros processos que serão citados a seguir.

Kress (2010, p. 54, tradução minha⁷) defende que “a semiótica social se interessa pelo significado em todas as suas formas”, ou seja, a multissemiose cobre, então, a importância de todas as formas para a constituição de sentido na leitura de múltiplos textos, seja esse significado representado em formas verbais, imagéticas, gestuais etc. A multiplicidade também se encontra na definição de Saussure (1974, tradução minha⁸), que define a semiótica como “a ciência sobre a vida dos signos em sociedade”. Para Hodge e Kress (1988, p. 1, tradução minha): essa é uma definição de tirar o fôlego “em sua simplicidade e abrangência”. A multimodalidade encontra a multissemiose pois diz respeito

[...] [a]o uso de diversos modos semióticos do *design* de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular como esses modos são combinados - eles podem, por exemplo, se reforçar (“dizer o mesmo de maneiras diferentes”), desempenhar papéis complementares [...] ou ser ordenados hierarquicamente [...] (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20).

Compreendendo os signos como as significações possíveis dentro da sociedade, vários âmbitos culturais podem ser vistos como formas de comunicação, sejam eles textos verbais escritos e organizados em um sistema linguístico, sejam eles *emojis* ou figurinhas que conferem o tom adequado à uma mensagem de uma rede social, desempenhando papel fundamental à interpretação.

⁶ Do original: [...] *integrated use of different communicative resources, such as language, image, sound and music in multimodal texts and communicative events.*

⁷ Do original: *Social-semiotic theory is interested in meaning, in all its forms.*

⁸ Do original: [...] *the science of the life of signs in society.*

Charles Peirce, considerado o “pai” da semiótica, reitera que todas as produções e expressões humanas são questões semióticas, ou seja, que possuem significados e interpretações. Demais estudiosos (KRESS; VAN LEEUWEN, 1995) afirmam que todo texto é, na verdade, uma produção multissemiótica, tendo em vista que mesmo o texto mais simples carrega significados na escolha da fonte e cor, espaçamentos, colunas etc.

Em relação aos recursos imagéticos, em específico,

[...] duas formas de leitura funcionam juntas, a verbal e a visual, sem ofuscarem uma à outra. Elas podem, dependendo de como forem aplicadas, apontar para um mesmo significado, atuando de forma complementar. Ou podem apontar para significados díspares surpreendendo o leitor com a falta de sentido e obrigando-o a gerar uma hipótese que complete a lacuna criada entre os significados (BORGES, 2011, p. 268).

A fonte *Comic Sans*, por exemplo, originada do uso em tirinhas e quadrinhos, traz um significado mais divertido e informal, pois “[t]extos escritos com letras manuscritas, por exemplo, podem significar maior proximidade do autor, menos formalidade, maior intimidade” (BORGES, 2011, p. 268), enquanto fontes como *Arial* e *Times New Roman* são mais formais e associadas às produções acadêmicas e jornalísticas, uma vez que

[a]inda que aspectos qualitativos como a forma, contorno, cor, definição, contraste, luz dos caracteres não sejam percebidos como sendo representativos de algo, a forma das letras é capaz de sugerir alguns significados ao texto. No caso de textos escritos com fontes muito conhecidas como a *times*, *garamond*, *arial*, esse poder de sugestão parece desgastado e sem grande contribuição significativa. O que pode ter acontecido com essas fontes é que elas se tornaram muito habituais e seu interpretante emocional pode ter se transformado em um interpretante lógico (BORGES, 2011, p. 266-267).

Cores como vermelho e amarelo são frequentemente associadas a restaurantes e redes de *fast food*, pois “o laranja tem os atributos positivos do calor, da energia, juventude e felicidade” (ADDAMS, 2017, p. 51, tradução minha⁹), enquanto o “[v]ermelho é radical. [...] É vibrante e cria contraste, demandando a atenção de quem o vê” (ADDAMS, 2017, p. 83, tradução minha¹⁰). As cores rosa e azul são utilizadas para representar os sexos biológicos feminino e masculino, respectivamente. A importância das cores é tamanha que contribui para a coesão de cenas cinematográficas, em que as cores podem transmitir os sentimentos aos espectadores, além de reforçar aspectos multissemióticos na cultura global, com a utilização das cores rosa e azul para a associação do sexo biológico durante os “chás de revelação”.

Isso ocorre pois todas as leituras que realizamos em nosso cotidiano envolvem muito mais do que o texto verbal: somos bombardeados por *outdoors*, placas e sinalizações em que é possível construir sentido sem a necessidade de textos verbais, o que torna essas produções um representativo

⁹ Do original: *Orange has the positive attributes of heat, energy, youth, and happiness.*

¹⁰ Do original: *Red is radical. [...] It is vibrant and creates contrast, demanding the viewer's attention.*

forte da sociedade e da cultura em que estão inseridos. Na pré-história, por exemplo, as imagens rupestres serviam para descrever as práticas comuns àquela sociedade, servindo de registro para a comunidade. Com o avanço tecnológico e cognitivo, desenvolvemos alfabetos e representações escritas que, por muito tempo, foram valorizadas como principal forma de representação social.

Atualmente, a globalização e o salto nos avanços tecnológicos possibilitaram uma alteração na forma de nos comunicarmos e produzirmos registros para o futuro, já que a linguagem teve mudanças relevantes desde que os computadores e o universo virtual foram popularizados entre as pessoas. Na falta das expressões faciais, que contribuem de forma massiva para o significado do que é dito, a linguagem na Internet precisou adaptar-se para manter sua efetividade, e então surgiram os emoticons (*emotion* – emoção, em inglês – junto com *icon* – ícone, em inglês), como forma de reduzir os entraves comunicativos nos ambientes virtuais.

Segundo Houston (2013), a utilização dos *emoticons* se viu necessária em 1982, quando uma mensagem em um mural *online* da Universidade de Carnegie Mellon foi confundida como um aviso real quando, na verdade, era uma brincadeira sobre um vazamento de mercúrio.

Os usuários do mural foram atrás de formas de distinguir postagens de humor daquelas com conteúdo sério. Em 19 de setembro de 1982, Scott E. Fahlman, membro do corpo docente, postou a seguinte mensagem: “Eu proponho a seguinte sequência de como marcador de brincadeiras: :-) Leia de lado. Na verdade, provavelmente é mais econômico marcar as coisas que NÃO são brincadeiras, dados os últimos acontecimentos. Para essas, use: :- (“ (HOUSTON, 2013, tradução minha).¹¹

Na Figura 1, por exemplo, é possível flagrar o mesmo texto verbal (Seja criativo!), mas com duas importantes diferenças extratextuais que alteram o significado: à esquerda, vemos a presença de um modo tipográfico mais sóbrio e formal, junto de um *emoticon* que simboliza raiva (:@), enquanto à direita há o mesmo dizer em uma tipografia mais despojada, junto de um emoticon que simboliza um sorriso (:D); sendo assim, a primeira representação poderia ser lida como um xingamento, enquanto a segunda é lida como um incentivo ou motivação.

Figura 1 – Conteúdo textual e multimodal

Seja criativo! :@ Seja criativo! :D

Fonte: Elaborado pela autora.

¹¹ Do original: *The board's users cast about for a means to distinguish humorous posts from serious content. On Sept. 19, 1982, faculty member Scott E. Fahlman entered the debate with the following message: I propose that [sic] the following character sequence for joke markers: :-) Read it sideways. Actually, it is probably more economical to mark things that are NOT jokes, given current trends. For this, use: :-(.*

Com mais avanços, os *emoticons* evoluíram para *emojis*, que surgiram uma década antes de seu uso ser possibilitado em *smartphones*, quando Shigetaka Kurita os criou para o lançamento do *i-Mode*, serviço de acesso à Internet da operadora japonesa NTT DoCoMo.

Como inspiração, Kurita recorreu aos mangás, caracteres chineses e sinalizações de trânsito. Ele buscava por símbolos que pudessem transmitir, instantaneamente, pensamentos ou emoções, mas sem inspirar sensações de gosto ou desgosto como imagens poderiam fazer. Os resultados foram 176 imagens, de 12 por 12 pixels, que se tornaram a base para todos os emojis seguintes (NEGISHI, 2014).¹²

Cada vez mais detalhados, os *emojis* representam desde expressões faciais até nacionalidades, casais, profissões e outros ícones, o que nos aproxima, novamente, das pinturas rupestres, uma vez que a sociedade volta a se tornar mais visual, embora ainda lance mão de vários modos representativos para a comunicação.

Segundo Kress (1995), arranjos de recursos – sejam eles a partir do uso de *emojis*, texto, imagens, sons – denominam-se paisagem semiótica, conceito caro à fundamentação e categorias de análise desta pesquisa, tendo em vista que a paisagem semiótica engloba os vários modos e recursos semióticos utilizados, como foram organizados e utilizados, assim como qual foi sua relevância para a produção de sentido. A metáfora é explicada da seguinte forma:

Os recursos de uma paisagem (um campo, um bosque, um aglomerado de árvores, um grupo de edifícios), só fazem sentido no contexto de todo o ambiente e da história de seu desenvolvimento [...]. Da mesma forma, recursos e modos de comunicação específicos devem ser vistos no contexto de seu desenvolvimento, assim como no ambiente de todos os outros modos de comunicação que o cercam (KRESS; 1995, p. 35, tradução minha).¹³

Silva (2001, p. 49) explica que o conceito de paisagem semiótica “[...] engloba a observação de múltiplas questões, os recursos disponíveis para a significação, os que foram efetivamente usados, como são usados, em que contexto foram escolhidos”. Dessa forma, estamos sempre lidando com diversos modos de representação que, por sua vez, possibilitam a construção de diversos significados em uma mesma produção, a partir de recursos semióticos diversos. Segundo Bezemer e Kress (2008, p. 171), recursos semióticos diversos possibilitam diversos trabalhos semióticos, de formas diferentes, “[...] ou seja, modos possuem diferentes *affordances* – potenciais e restrições para produzir significados¹⁴”.

¹² Do original: *For inspiration, Mr. Kurita turned to manga, Chinese characters and street signs. He looked for symbols that instantly conveyed thoughts or emotions without inspiring strong likes or dislikes in the way a picture might. The result: 176 12-pixel by 12-pixel images that became the foundation for all emoji to follow.*

¹³ Do original: *The features of a landscape (a field, a wood, a clump of trees, a house, a group of buildings) only make sense in the context of their whole environment and of the history of its development [...]. In the same way, particular features and modes of communication should be seen in the history of their development, and in the environment of all the other modes of communication which surround them.*

¹⁴ Do original: *These differences in resources mean that modes can be used to do different kinds of semiotic work or to do broadly similar semiotic work with different resources in different ways. That is, modes have different affordances—potentials and constraints for making meaning.*

De acordo com Dias (2018, p. 104), há cinco modos de representação para a produção de sentido (*meaning making*), que, por sua vez, possuem recursos representativos diversos: (i) modo verbal, em que os recursos relacionados à sintaxe, orações, palavras, linguagem figurativa e outros elementos são correspondentes a ele; (ii) modo visual, em que os recursos de imagem, fotos, cores, composições etc. são considerados; (iii) modo sonoro, com os recursos ligados à trilhas e efeitos sonoros, ritmo, entonação, tonicidade e outros; (iv) modo gestual, com a existência de recursos relacionados a gestos, linguagem corporal, expressões faciais etc.; e o (v) modo espacial, que considera recursos como *layout*, *boxes* para organização e hierarquização de conteúdos, espaços em branco e outros elementos ligados à representação espacial.

Como esses eventos comunicativos são de grande importância para a produção de sentidos, sendo fundamentais tanto à teoria semiótica quanto ao próprio estudo da multimodalidade, a comunicação, para Kress e van Leeuwen (2001), é definida como “um processo no qual um produto ou evento semiótico é tanto articulado ou produzido *como* interpretado ou usado”, o que implica no estudo destes processos de significação dentro dos contextos comunicativos proporcionados pelo letramento, em contextos de aprendizagem formais e informais.

3.2 Leitura, letramentos e *design*

As “multis” entraram em contato com a leitura antes mesmo de uma teoria mais elaborada sobre a relação entre elas. No Brasil, desde a década de 1990, as práticas de leitura e escrita são vinculadas teoricamente às práticas sociais, denominadas *letramentos*, de forma que aspectos contextuais se fazem imprescindíveis à compreensão do processo de leitura, aproximando a leitura do campo da LA.

Antes da leitura ser considerada dentro de um contexto enunciativo-discursivo – como é vista em abordagens mais contemporâneas, a partir de gêneros textuais –, essa prática era vista de forma diferente. Segundo Barbosa e Souza (2006), até os anos de 1960, ler era entendido como o ato de decodificar a língua escrita, que, por sua vez, era a expressão do pensamento e representação de língua mais importante, de forma que estudantes aprendessem regras e normatizações, especialmente as de prestígio urbano.

Embora a literatura canônica sempre tenha feito parte do aprendizado e da leitura nos ambientes formais de ensino, estudantes entravam em contato com o texto literário para identificar estruturas gramaticais e classificá-las. Dentro do contexto educacional e social em que se encontrava, tal abordagem teórico-metodológica fazia sentido, especialmente porque apenas os mais abastados tinham acesso e oportunidades de ensino formal, aprendendo sobre uma variedade

linguística que eles já usavam e continuariam utilizando. Barbosa e Souza (2006) ainda dizem que as abordagens sobre a leitura e a escrita estavam socialmente contextualizadas, pois

[a]s implicações da concepção de língua como expressão do pensamento acarreta a manutenção desses privilégios em detrimento da exclusão dos grupos sociais economicamente pobres. Expressar o pensamento significava o bem falar e o bem escrever, restrito aos grupos sociais ricos (BARBOSA; SOUZA, 2006, p. 14).

Já segundo Soares (1998), foi entre os anos de 1960-70-80 que uma nova forma de ver a língua e, conseqüentemente, a leitura, surgiu. Nessa época, a linguagem passou a ser compreendida como “instrumento de comunicação”, ou seja, a forma como enunciadores produziam e como enunciatários recebiam as mensagens era mais valorizada, momento em que a gramática tradicional foi deixada de lado, o que, novamente, era justificado pelo contexto social da época: neste momento, o foco não estava mais em se ensinar apenas para os que tinham condições para tal, e sim como forma de qualificar, utilitariamente, os trabalhadores, a fim de expandir a mão de obra industrial em todo o território brasileiro. Ainda segundo Soares (1988), a mudança foi tamanha que chegou a alterar o nome da disciplina ensinada nas escolas: de “Português” ou “Língua Portuguesa”, ela passou a ser chamada de “Comunicação e Expressão” e “Comunicação em Língua Portuguesa”.

Mesmo após a redemocratização do país, na década de 1980, alguns pontos da “teoria da comunicação” persistiram, gerando uma concepção de língua e linguagem que ainda considerava os discursos, mas de forma menos utilitarista e ainda mais amparada nos contextos de uso e em textos e gêneros. Embora a leitura e a escrita sejam pilares da língua e da educação, sendo reforçadas desde os primeiros até os últimos anos escolares (e, em alguns casos, em disciplinas dentro do ensino superior), saber ler formalmente é mais do que unir uma palavra à outra e compreender seu significado puro, ainda que a educação formal tenha reforçado, por muito tempo, leituras lineares e pouco relacionadas a seus contextos de uso, considerando apenas a relação sonora das palavras a seus respectivos grafemas (escrita).

Felizmente, ao longo das décadas, a leitura deixou de ser uma ação exclusivamente ligada à alfabetização e ao ensino formal, no que atualmente vemos e consideramos como perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, em que os discursos são considerados dentro de contextos sociais de utilização. Sendo assim, a leitura é vista como forma de atuar socialmente e dentro de práticas de uso mais específicas, em que habilidades de leitura não precisam passar, necessariamente, pela alfabetização em instituições de ensino formal. Muitos brasileiros e brasileiras, por exemplo, são considerados analfabetos, mas conseguem realizar inúmeras atividades

que necessitam de habilidades de leitura, escrita e até mesmo cálculos simples – pegar ônibus, ir ao mercado e checar o troco, escrever seu nome e informações de contato etc.

Isso ocorre pois o conceito foi ampliado

em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina o sistema de escrita e as capacidades básicas de leitura e escrita, mas aquele que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade da língua é necessária (SOARES, 2005, p. 49).

Ser considerado letrado, então, vai além de ser alfabetizado formalmente e de reconhecer as relações entre escrita e sons, pois a leitura requer habilidades de interpretação mais profundas, que consideram o contexto e o diálogo com outros discursos, e, além disso, ser letrado requer um posicionamento menos passivo e mais crítico diante do que se lê, pois ser letrado “[...] é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras” (KLEIMAN, 2014, p. 1-2).

Com a popularização do conceito de letramento, especialmente após a implementação dos PCNs (Parâmetros Comuns Nacionais), documentação de 1997 que passa a falar abertamente sobre o conceito e sobre a importância dos gêneros discursivos no estudo da língua, houve um esvaziamento do conceito de letramento e, segundo Oliveira (2010, p. 328), esse processo passou a ser visto

[...] como um fenômeno *neutro, natural, singular, autônomo, visível*. *Neutro*, no sentido de que pode ser indiferentemente aplicado a qualquer aluno: da região norte / da região sul, pobre / rico, da zona urbana / da rural, criança / jovem / adulto etc. *Natural*, porque resulta de um consenso social que segue a ordem regular das coisas, ignorando o diferente e o inadequado. *Singular*, porque está equacionado a uma prática universalizante cujo interesse é homogeneizar o saber do aluno, conduzindo-o a um único lugar – o da cultura letrada, canônica, dominante, sem atender aos interesses e às necessidades comunicativas de grupos específicos. *Autônomo*, porque ocorre de modo descontextualizado, atribuindo à escrita características intrínsecas, responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo. *Visível*, pelo poder e legitimação que ao letramento canônico (letramento cultural) é atribuído.

Porém, tal esvaziamento não condiz com as principais premissas do letramento, especialmente considerando a pluralidade em que / como ocorre, e, por isso, quanto maior a consciência sociopolítica envolvendo os processos de leitura, mais crítica e plural será a visão do leitor. Por isso, se torna essencial que, além de alfabetizados formalmente, (conhecendo estruturas básicas da língua), o leitor seja devidamente letrado (reconhecendo qual é a relação entre tais estruturas e o contexto em que estão inseridas). E, no atual momento em que vivemos, com a disponibilidade de textos das mais variadas naturezas e em um volume de informações nunca antes visto na história da humanidade, é imprescindível que leitores sejam letrados para esses ambientes,

de forma que possam navegar por eles tendo consciência e discernimento dentro das possíveis atuações:

É que estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a Web), a Internet. É, assim, um momento privilegiado para, na ocasião mesma em que essas novas práticas de leitura e de escrita estão sendo introduzidas, captar o *estado* ou *condição* que estão instituindo: um momento privilegiado para **identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais**, o letramento na cibercultura, **conduzem a um estado ou condição diferente** daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel (SOARES, 2002, p. 146, grifos meus).

Sobre os novos desafios envolvendo os avanços tecnológicos e suas implicações nas práticas de leitura, o item a seguir trará abordagens acerca do letramento digital.

3.2.1 Novos tempos, novas formas de se ler

Como visto anteriormente, a leitura sempre esteve muito ligada ao contexto social e político em que estava inserida, e o principal acontecimento das últimas décadas tem sido o avanço tecnológico e sua facilidade de acesso em dispositivos diversos. Nos últimos anos, o consumo e a produção de conteúdos digitais mudaram a forma com que lemos, fazendo com que a linguagem visual seja muito mais privilegiada e necessária nos ambientes virtuais, o que alterou significativamente a forma com que lemos nesses espaços – e fora dele. Enquanto muitos defendem que essa mudança empobrece a leitura, a produção e o consumo cultural da sociedade, muitos acreditam que as novas formas de se ler, na verdade, geram um empoderamento:

A ideia é que o empoderamento semiótico de cidadãs e cidadãos passe também, necessariamente, pela mobilização de muitas linguagens, modos semióticos e recursos tecnológicos, mas no sentido da **emancipação** e da **cidadania**, e não no da restrição e do empobrecimento intelectual (RIBEIRO, 2021, p. 14, grifos meus).

Tal mobilização de muitas linguagens evoca múltiplas capacidades e habilidades específicas, que possibilitam um letramento digital considerando a hibridez dos textos encontrados em múltiplos espaços:

[...] fora e além do livro, há uma multiplicidade de tipos de leitores, multiplicidade, aliás, que vem aumentando historicamente. Além do leitor da imagem, no desenho, pintura, gravura, fotografia, há também o leitor do jornal, revistas. Há ainda o leitor de gráficos, mapas, sistemas de notações. Há o leitor da cidade, leitor da miríade de signos, símbolos e sinais em que se converteu a cidade moderna, a floresta de signos de que já falava Baudelaire. Esse leitor só pode se movimentar no ambiente urbano das grandes metrópoles porque lê os sinais de trânsito, as luzes dos semáforos, as placas de orientação, os nomes das ruas, as placas dos estabelecimentos comerciais etc. Como se não bastasse, há ainda o leitor-espectador da imagem em movimento, no cinema, televisão e vídeo. A essa multiplicidade, veio se somar o leitor das imagens evanescentes da computação gráfica e o leitor do texto escrito que, do papel, saltou para a superfície das telas do computador [...] Do leitor movente, o leitor ubíquo herdou a **capacidade de ler e transitar** entre formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, direções, traços, cores, luzes que se

acendem e se apagam, enfim esse leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se ao nomadismo próprio da aceleração e burburinho do mundo no qual circula em carros, transportes coletivos e velozmente a pé [...] um tipo de leitor não leva o outro ao desaparecimento. Cada um deles aciona **habilidades cognitivas específicas** de modo que um não pode substituir o outro. Cada um deles contribui de modo diferencial para a formação de um leitor provido de habilidades cognitivas cada vez mais **híbridas** e cada vez mais ricas (SANTAELLA, 2014, p. 28-36, grifos meus).

Como citado por Santaella (2014), não há apenas múltiplos espaços, como há múltiplos leitores lendo múltiplos textos em seu cotidiano, acionando habilidades diversas e específicas a cada ambiente – virtual ou físico – onde se deparam com textos diversos, sendo eles verbais ou não. As habilidades envolvidas no processo de leitura também mudaram consideravelmente, o que ocorre graças à mudança da dinâmica de leitura possibilitada, também, pela tecnologia digital.

De acordo com Soares (2002, p. 151), o letramento digital é “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”. A apropriação da nova tecnologia digital, aqui, está relacionada diretamente ao conceito de letramento, uma vez que ser considerado letrado digital envolve uma utilização muito além de operacional dos recursos digitais, assim como ocorre com a língua. Já para Eshet-Alkalai (2004),

[o] letramento digital envolve mais do que a simples habilidade de utilizar ou operar *softwares* e dispositivos digitais, pois nele estão inclusas uma ampla variedade e complexidade de habilidades cognitivas, motoras, sociológicas e emocionais que os usuários necessitam para operar de forma efetiva em ambientes digitais. As tarefas requeridas neste contexto incluem, por exemplo, **a leitura** de instruções em gráficos e interfaces de usuário; **a utilização** de reprodução digital para criar materiais inéditos e significativos a partir de outros já existentes; **a construção** de conhecimento a partir de uma navegação não-linear e hipertextual; **a avaliação** da qualidade e veracidade de informações, além de ter uma **compreensão** madura e realista das “regras” que prevalecem no ciberespaço (p. 1, tradução e grifos meus).¹⁵

São destacadas, por Eshet-Alkalai (2004), diversas habilidades que se relacionam às práticas de letramento tradicionais (como a leitura e a escrita), mas em um novo contexto em que são requeridas novas habilidades, geralmente vistas de forma secundária durante o estudo da leitura de materiais

¹⁵ Do original: *Digital literacy involves more than the mere ability to use software or operate a digital device; it includes a large variety of complex cognitive, motor, sociological, and emotional skills, which users need in order to function effectively in digital environments. The tasks required in this context include, for example, "reading" instructions from graphical displays in user interfaces; using digital reproduction to create new, meaningful materials from existing ones; constructing knowledge from a nonlinear, hypertextual navigation; evaluating the quality and validity of information; and have a mature and realistic understanding of the "rules" that prevail in the cyberspace.*

físicos. Em consonância a ele, Coscarelli (2016) ainda diz que o fato de as informações estarem tão acessíveis nos ambientes virtuais não significa, necessariamente,

[...] que todos os leitores da Internet farão leituras ricas, profundas e saberão, naturalmente, interpretar criticamente e articular coerentemente as informações das diversas fontes disponíveis. A navegação em si é uma tarefa difícil, pois exige que o leitor mantenha o foco de atenção em seus objetivos, em um ambiente com muitos atrativos e distratores (p. 80).

Com essas novas habilidades, o conceito de leitura vai ao encontro da multissemiose – em que vários recursos utilizados em um texto acrescentam vários significados possíveis ao texto geral – e à multimodalidade – que é a representação de um texto por meio de vários modos –, conceitos caros à análise aqui proposta.

Considerando estas habilidades relacionadas às multis, é importante que o trabalho na escola possibilite seu desenvolvimento pleno. Para Ribeiro (2021, p. 32), “[t]ratar dos textos na escola e considerar seus elementos não verbais como ‘paralinguísticos’ ou ‘extralinguísticos’ e similares já não faz sentido se considerarmos que um texto é o resultado da orquestração de todas as suas camadas de sentido” e, ainda que as “multis” tenham ganhado mais palco em ambientes virtuais, essas habilidades também são vistas em ambientes físicos, uma vez que

já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Inclusive, esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram hoje também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos) (ROJO, 2013, p. 20-21).

Assim sendo, na educação, ainda que em materiais físicos, é imprescindível que o estudo dos materiais de ensino seja viabilizado, de forma que o letramento digital possa ser desenvolvido em estudantes que lidam diariamente com estes textos de eventos comunicativos diversos. Tais eventos são importantes para a produção de sentidos pois, além de contribuírem com a conceitualização e aplicação das práticas de leitura e escrita (os letramentos), são capazes de contribuir para o surgimento de gêneros discursivos.

3.2.2 Novos tempos, novos gêneros

Segundo Marcuschi (2010, p. 19), os gêneros são “[...] formas sociais de organização e expressões típicas da vida cultural. Contudo, os gêneros não são categorias taxonômicas para identificar realidades estanques”. Anterior a ele, Bakhtin (2003) compreende os gêneros do discurso como produtos de esferas comunicativas específicas, fruto de uma concepção que considera a linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de

uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Segundo ele, a língua é empregada por meio de enunciados orais e escritos que, ao serem proferidos em esferas comunicativas específicas, são capazes de acionar ou criar gêneros discursivos, que seriam formas relativamente estáveis de representar tais enunciados, considerando os aspectos: (i) conteúdo temático (assunto), (ii) plano composicional (estrutura formal e a organização das partes dentro de um texto) e (iii) estilo (forma própria de se escrever, com vocabulário, composição frasal e gramatical específicos do gênero em questão).

Se o contexto comunicativo impacta nas representações iconográficas, como visto no item anterior, é perceptível como ele é capaz de gerar mudanças significativas, também, nos gêneros e na própria língua como um todo. Barton e Lee (2013) citam sete conceitos-chave para se estudar como as pessoas utilizam a linguagem *online*: (i) o primeiro deles diz respeito às **práticas**, ou seja, “atividades significativas” (p. 23, tradução minha), conceito muito próximo do letramento digital abordado anteriormente; (ii) semelhante a esse último, porém centralizado nos textos, os autores defendem a utilização dos **espaços de escrita** disponíveis, de forma a colocar em prática a mediação textual desses ambientes; (iii) outro conceito importante são as **affordances**, ou seja, as novas funcionalidades para ambientes e recursos criados para determinada função, de forma que o “navegante” aja de acordo com propósitos mais específicos; (iv) o quarto conceito diz respeito a forma **multimodal** de se gerar significado em ambientes virtuais, especialmente com as novas funções disponíveis; (v) uma forma de perceber a relação entre usuários da Internet e entre usuários e conteúdos e por meio da análise de sua **postura** nos ambientes virtuais; (vi) da mesma forma, os **grupos de afinidade** também são importantes para entender como as pessoas se organizam e se relacionam virtualmente; (vii) assim, é possível observar como a **globalização** interfere nas mudanças tecnológicas e como elas impactam os usuários da rede.

Com o advento das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), tais mudanças tornam-se ainda mais notáveis, principalmente em novas formas de estruturar e escrever os textos, o que impacta, também, nas formas de lê-los. Em ambientes digitais, gêneros tradicionais se reinventam (carta > *e-mail* > mensagens de bate-papo instantâneo), assim como surgem novos que podem ainda não existir fora da Web (comentários em publicações, *retweets* com comentário, *stories* etc.) ou que podem, inclusive, extrapolar os ambientes digitais (o uso de *remixes* e *memes* imagéticos em publicidades televisivas e impressas).

A esfera em que um texto circula compromete sua natureza, que, por sua vez, compromete a forma como ele será lido e as demais habilidades envolvidas no processo. Entretanto, há de se observar semelhanças entre os ambientes virtuais e físicos, uma vez que

[o] texto impresso não impõe tantos limites assim à nossa leitura. Não há caminhos proibidos no texto impresso dos quais devemos nos libertar e não há liberdade absoluta nos hipertextos. O modo de leitura tradicional de um livro (teoricamente de cima para baixo, da direita para a esquerda, seguindo a numeração das páginas) já foi burlado pela literatura moderna e pela imprensa, pelas revistas, pelos jornais, pelos anúncios como os outdoors, panfletos e malas diretas, em que a leitura pode ter início em várias partes do texto e não ter necessariamente uma seqüência a ser seguida (COSCARELLI, 2006, p. 5-6).

Sendo assim, ainda que os ambientes digitais potencializem as discussões sobre gêneros, trazendo novos pontos a serem considerados (principalmente em relação à natureza, circulação e relação entre os gêneros textuais na educação), há movimentos similares em ambientes físicos e impressos.

Durante a Educação Infantil, há um grande esforço para que crianças aprendam por meio de músicas e estímulos visuais diversos, como colagens e murais em sala de aula, e suas produções escritas estão sempre envolvidas em desenhos e pinturas antes que elas sejam alfabetizadas, foco esse que costuma ser perdido no momento em que a língua escrita passa a ser valorizada como o principal representante semiótico e, ainda que os múltiplos modos e formas de se produzir significados sobre o mundo estejam disponíveis em vários ambientes dentro e fora do universo digital, o estudo formal sobre a leitura junto das “multis” ainda caminha timidamente nas instituições de ensino do Brasil, principalmente por se acreditar que elas estão intrinsecamente relacionadas apenas às tecnologias digitais.

Entretanto, as tecnologias sempre foram utilizadas em sala de aula, uma vez que a compreensão desse conceito vai além dos avanços que conhecemos hoje: podemos destacar o projetor de *slides*, mas também o próprio quadro negro, o lápis, a borracha, a caneta esferográfica... Todas essas invenções alteraram o cotidiano escolar e contribuíram para o ensino, assim como novas metodologias e procedimentos educacionais mais refinados. O que muda, com as tecnologias deste século, é a maneira como processamos informações, tendo em vista a recente popularização das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Entramos, então, em um importante contexto sócio-histórico e cultural, em que as tecnologias – sendo elas digitais ou não – fazem parte do dia a dia de milhões de brasileiros. Com essa realidade em constante mudança, os textos não são os mesmos textos lidos e produzidos há cinco anos. A presença de textos publicitários nas mais diversas plataformas, aplicativos e *sites* de mensagens instantâneas, *memes* e infográficos sendo compartilhados a todo instante, dentre outras produções multissemióticas e multimodais, criam exigências para a leitura e a escrita, com novos

gêneros mais complexos e fluidos sendo recriados diariamente, como visto na seção anterior.

Gaydeczka e Karwoski (2015, p. 153) sintetizam três principais motivações e mudanças proporcionadas pelas atuais tecnologias de informação e comunicação:

- a) **a intensa circulação da informação** provocou mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular os textos na sociedade, contribuindo para a consolidação dos suportes digitais;
- b) **a diminuição das distâncias sociais** por meio das mídias digitais criou um efeito de aproximação das distâncias físicas. Além disso, o volume de informações que precisam ser processadas, criadas e / ou sistematizadas criou um efeito de contração do tempo físico e cronológico;
- c) **a multisssemiose que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiática trazem para o texto eletrônico** coloca o signo verbal (palavra) num continuum de signos de outras modalidades de linguagem (imagens bidimensionais, tridimensionais fixas ou em movimento, signo verbal escrito ou oral com tipografias diversas, músicas, sons etc.) (grifo meu).

Dessa maneira, o caráter de representação e uso presente nas teorias sobre multimodalidade e multisssemiose entra em contato com os multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2005), uma vez que uma motivação social é pressuposta para a compreensão e a produção do evento semiótico, assim como as práticas de letramento:

O que nós nomeamos de “simples alfabetização” continua centralizado apenas na língua, e frequentemente em uma noção muito padronizada da língua, como um sistema estável e baseado em regras que relacionam, diretamente, os sons com as letras. Isso é baseado na suposição de que podemos, de fato, discernir e descrever um uso correto da língua. Tal visão da língua deve se traduzir em um tipo mais ou menos autoritário de pedagogia. Uma pedagogia de multiletramentos, pelo contrário, concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua. Eles diferem-se de acordo com a cultura e o contexto, e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Em alguns contextos culturais – em uma comunidade indígena ou em um ambiente multimídia, por exemplo – o modo visual de representação pode ser muito mais poderoso e intimamente relacionado à linguagem do que a “simples alfabetização” jamais seria capaz de permitir. Os multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia: aquela em que a língua e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, sendo constantemente refeitos por seus usuários à medida que trabalham para alcançar seus vários objetivos culturais (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 5, tradução minha).¹⁶

É importante ressaltar, aqui, o papel da escola em não apenas alfabetizar o estudante, mas em proporcionar vivências e situações comunicativas que o aluno encontrará em outros campos e ambientes de sua vida em sociedade. Assim, a escola, que antes se encarregava apenas em ensinar as técnicas em se ler e escrever, passa a ser fundamental em simular contextos comunicativos

¹⁶ Do original: *What we might term ‘mere literacy’ remains centred on language only, and usually on a singular national form of language at that, being conceived as a stable system based on rules such as mastering sound-letter correspondence. This is based on the assumption that we can actually discern and describe correct usage. Such a view of language must characteristically translate into a more or less authoritarian kind of pedagogy. A pedagogy of Multiliteracies, by contrast, focuses on modes of representation much broader than language alone. These differ according to culture and context, and have specific cognitive, cultural, and social effects. In some cultural contexts—in an Aboriginal community or in a multimedia environment, for instance—the visual mode of representation may be much more powerful and closely related to language than ‘mere literacy’ would ever be able to allow. Multiliteracies also creates a different kind of pedagogy: one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes.*

diversos, atuando também nos multiletramentos, conforme a evolução das parametrizações de ensino.

3.2.3 *Novos tempos, novas representações didáticas*

O livro é uma forma importante de se registrar acontecimentos marcantes da sociedade letrada, como forma de preservar a memória coletiva acerca desses fatos. Se os registros escritos legíveis a outras pessoas surgiram em 3.500 a.C., o livro para fins didáticos, ou melhor, para fins instrucionais, só surgiu no século XVI (DE BAIRRO, 2009). Neste momento, os sábios eram aqueles que conheciam a tradição escrita representada nos livros por meio de visitas às bibliotecas, ou seja, o sábio era o “acumulador” da antiga sabedoria, valorizando os livros e os ambientes em que esses eram viabilizados.

A partir da segunda metade do século XX, passa a existir maior diálogo entre as duas importantes áreas para a produção de conhecimento pelos livros instrucionais: a pedagogia e a produção gráfica. O livro didático, na perspectiva referencial proposta por Choppin (2004, p. 553), é um “suporte privilegiado de conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades”, ou seja, além de estar relacionado a conteúdos, os livros estão relacionados com

[...] as teorias da aprendizagem e da instrução, as tecnologias desenvolvidas para fazer face às necessidades de treinamento técnico, industrial e militar e, em alguns países, os desafios colocados pela necessidade de modernizar o ensino ou simplesmente fazer face à competição dos concorrentes (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, p. 12)

No Brasil, entretanto, a história do livro é um pouco diferente, pois a primeira imprensa, a Imprensa Régia, surge em 1808, sendo controlada e servindo aos interesses da Igreja e do Estado, tendo função ideológica e cultural, que, “com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, neste contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes.” (Choppin, 2004, p. 553). Alguns anos depois, em 1827, autores passam a se preocupar com a organização da educação brasileira e dos cursos existentes, focando, principalmente, na alfabetização.

É interessante perceber, contudo, como os objetivos na criação de livros instrucionais se alinham em um contexto global e nacional: a necessidade de demonstrar, de forma inovadora e organizada, ensinamentos e instruções de vários setores da sociedade. Entre as décadas de 1940 e 1970, os livros didáticos surgem massivamente no cotidiano escolar tendo papel instrumental. Em pesquisa realizada por Fernandes (2004, p. 541), é possível flagrar depoimentos com estudantes desse período:

E eu me lembro muito bem da escola, da cartilha tinha uma menina de trança desenhada na capa, não era foto [...] E aí em outubro a gente recebia o primeiro livro de leitura. Desse eu tenho uma vaga lembrança dele... não sei se era da mesma autora ou não. As gravuras eram

geralmente bico de pena, não eram fotografias e não eram coloridas. Mesmo os do ginásio, que depois você me perguntou, das gravuras. O livro de ciências era bastante ilustrado, mas geralmente com desenhos mesmo, que eram feitos com nanquim e depois para editar e tudo. E a gente não tinha essa coisa de livro colorido de fotografia, nada assim. (...) Então do primário para o ginásio notei essa diferença dos livros. Um é capa dura, parecia livro de adulto e a gente tinha uma certa veneração com os livros (Entrevistado 3).

Eles comentam sobre ilustrações e outros recursos externos, como o encadernamento em capa dura, mostrando a relevância dos aspectos materiais e físicos no processo de rememoração dessas obras didáticas. No século XVII, em *Didactica Magna*, Iohannes Amos Comenius defende que certas características de livros facilitam seu uso na transmissão e aprendizado de conhecimentos, ou seja, não só haveria uma diferença entre livros convencionais e livros instrucionais, como essa diferença seria marcada por características de adaptação pensando no desenho educacional (ou *design* instrucional / educacional, como é referenciado atualmente).

Como forma de ampliar a distribuição de materiais didáticos e mantê-los gratuitos, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) surge em 1985, sob responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e gerenciamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O PNLD foi aperfeiçoado em 1995, adquirindo um componente novo: a análise e a avaliação prévia do conteúdo pedagógico com a criação do Guia de Livros Didáticos – sinopse de cada publicação, classificada de acordo com a qualidade do conteúdo –, no qual o professor pode avaliar o livro mais adequado às características de sua região, de seus alunos e ao processo pedagógico de sua escola. A ideia do PNLD é a melhoria da qualidade do ensino fundamental, considerando que o livro constitui um dos mais importantes suportes pedagógicos no trabalho do professor (MENEZES, 2001).

Dessa forma, participam editoras interessadas em terem suas obras adquiridas pelo governo federal e distribuídas pelas escolas do país, caso a secretaria municipal ou estadual, professores ou gestores escolham-nas como obras a serem adotadas pelo ciclo reutilizável de três anos. O PNLD possui edital e comissão técnica que avalia as obras enviadas pelas editoras e, desde o pedido de atualização das obras realizado em 2019, o edital cita a BNCC como documento norteador para a fundamentação pedagógica dos materiais didáticos. Desde o edital de 2020, as obras foram pensadas de acordo com Base desde sua concepção, sendo, oficialmente, o primeiro edital principal a considerar a nova documentação.

Entre as principais mudanças com o diálogo entre PNLD e BNCC, além de uma mudança nas teorias pedagógicas apresentadas na obra – em relação aos eixos de leitura / escuta, oralidade, Análise Linguística / semiótica e produção de textos – estão uma maior *interface* com os ambientes e gêneros textuais da cultura digital, assim como habilidades mais específicas nas atividades propostas pela obra, tornando-a um documento atrelado à realidade, pois “acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou

icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno.” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Contudo, há de se observar mudanças no projeto gráfico das obras, especialmente como forma de melhor acoplar os novos textos e práticas propostas para os estudantes do Ensino Fundamental e, para isso, compreenderemos, no item a seguir, como o projeto gráfico interfere não só na estética, mas na leitura do material didático.

3.2.4 Novos tempos, novas representações gráficas

Ribeiro (2021) defende uma nova concepção de texto como um “texto-para-circulação”. Para a autora, ao considerarmos a circulação de um texto, estamos deixando de lado uma concepção que prioriza apenas o texto verbal, pois passamos a considerar “a imagem, o *layout*, o projeto gráfico (do “lugar” em que o texto circula), o suporte, as circunstâncias específicas de comunicação, entre muitos outros elementos / camadas que entram na composição de um texto-para-circulação” (p. 40). Conseqüentemente, ao considerarmos esses elementos, compreendemos que não é apenas um autor verbal de uma obra didática o responsável pela produção de uma página, pois há todo um trabalho gráfico que contribui para a forma como o texto didático será lido e recebido por seus leitores.

Choppin (2004, p. 559) utiliza a expressão “discurso didático” para falar sobre a importância de outros elementos na construção de uma obra didática, pois, segundo ele, “[p]or razões que dizem respeito à formação de pesquisadores e à carência de instrumentos apropriados, as análises dos livros didáticos, independentemente de suas problemáticas, ficam tradicionalmente restritas – ao menos no Ocidente – à análise de texto” (p. 559). Entretanto, após quase 20 anos, muitas coisas mudaram na forma como analisamos os materiais didáticos: muito porque eles acompanharam, de certa forma, as mudanças da sociedade em relação a novos gêneros e suportes que surgiram de forma mais latente na última década, pois os livros didáticos se tornaram um *hub* dos textos presentes em ambientes digitais e físicos.

Para que o discurso didático possa atender às demandas da realidade, entretanto, são necessárias mudanças em relação à prioridade de alguns elementos, de maneira que o letramento digital seja potencializado mesmo em materiais impressos. Marsaro (2013) reflete sobre a relação entre as novas tecnologias e a produção gráfica:

Também podemos dizer que a nova configuração da nossa sociedade, altamente tecnológica, tem influenciado os projetos gráfico-editoriais de diversos materiais. O uso maciço da Internet e de várias outras mídias possibilita uma relação dinâmica e instantânea com a informação e com as imagens. Nesse contexto, entende-se que os materiais impressos, para continuarem atrativos e rentáveis, devem acompanhar essa interatividade (p. 4).

A interatividade está profundamente relacionada aos mais recentes projetos gráficos, que, por sua vez, dizem respeito à programação visual (RIBEIRO, 2021). A forma como os elementos são escolhidos e organizados em uma página – mais do que apenas contribuir para o interesse visual que o estudante terá em seus momentos de aprendizado –, pode dizer muito sobre a concepção pedagógica e teórica de uma obra. Kress e van Leeuwen (2006) defendem que tal organização indique, inclusive, uma gramática visual social e culturalmente situada:

Assim como estruturas linguísticas, **estruturas visuais apontam para interpretações específicas em relação à experiência e ao tipo de interação social**. Em até certo ponto, isso pode ser expresso linguisticamente. Significados pertencem à cultura em vez de pertencerem a modos semióticos específicos. E a forma como os significados são mapeados por meio de vários modos semióticos, por exemplo, a forma como as coisas podem ser ‘ditas’ ou visualmente, ou verbalmente, enquanto outras apenas visualmente ou apenas verbalmente, também é historicamente específico” (p. 2, tradução¹⁷ e grifos meus).

Ou seja, a maneira de representar um conceito ou atividade linguística situa o material didático em seu contexto sociocultural, de forma que os letramentos possam ser potencializados ou não junto das representações realizadas em uma página. As representações, inclusive, estão diretamente relacionadas à multimodalidade e à multisssemiose, tendo em vista que as naturezas dos textos presentes nos materiais didáticos influenciam na forma como o projeto gráfico se dará.

Azevedo (2013, p. 100) defende que os movimentos realizados durante uma leitura, seja ela em ambientes virtuais ou impressos, envolvem a navegação, que “está mais relacionada à busca de informação e às estratégias que o leitor / usuário desenvolve para explorar e manter-se localizado no conteúdo.” Embora seja possível navegar em textos presentes em ambientes virtuais e impressos, há diferenças entre os ambientes, especialmente porque os ambientes virtuais possuem mais elementos, apresentados de forma extremamente interativa e vertical, enquanto a página impressa carrega organizações que, muitas vezes, priorizam o texto verbal em detrimento de outros recursos.

Em sua tese, entretanto, Ribeiro (2008) discute as diferenças e semelhanças entre os processos de navegação e leitura entre os ambientes digitais e virtuais e conclui, sobre isso, que as habilidades envolvidas independem do suporte:

O que nossos dados mostram é que a maior parte dessas relações não acontece exatamente nos cruzamentos entre leitura de objetos impressos ou digitais. O problema a ser solucionado por um leitor que não sabe refinar uma busca (na utilização do *Google*, por exemplo) não parece estar na máquina, nem na interface, mas na falta de uma habilidade leitora que poderia ter sido desenvolvida em qualquer suporte, a qualquer tempo entre as

¹⁷ Do original: *Like linguistic structures, visual structures point to particular interpretations of experience and forms of social interaction. To some degree these can also be expressed linguistically. Meanings belong to culture, rather than to specific semiotic modes. And the way meanings are mapped across different semiotic modes, the way some things can, for instance, be ‘said’ either visually or verbally, others only visually, again others only verbally, is also culturally and historically specific.*

séries escolares iniciais e o começo da vida universitária (p. 178).

Sendo assim, ao considerarmos o ato de navegar e o de ler, estamos assumindo, também, que certos recursos podem “guiar” essas ações, principalmente se tratando do discurso em livros didáticos que abordam teorias mais atualizadas em relação aos letramentos, pois, então, eles trariam “projetos gráficos que têm como fim comunicar através de elementos visuais (textuais ou não) uma dada mensagem para persuadir o observador e guiar sua leitura [...]” (VILLAS-BOAS, 2003, p. 12). Sendo assim, é necessário compreender “a indissociação entre *design* e texto [...] para a projeção de qualquer objeto de ler [...]” (RIBEIRO, 2021, p. 49), sendo esse objeto um produto de ambientes virtuais ou não.

Em livros didáticos, além dos próprios gêneros escolhidos para as atividades e o direcionamento didático realizado nos enunciados, precisamos analisar a escolha de cores, os *boxes* utilizados para explicações e organização dos conteúdos, as ilustrações, setas e indicadores diversos, as fontes utilizadas para o texto e, até mesmo, a própria organização de elementos em uma página, que, neste contexto, é

um campo – esta é mesmo a origem dessa palavra – em que os textos e imagens são programados, dispostos, organizados, distribuídos, sob algum critério (importância, tamanho, cronologia?), o que não difere muito das preocupações com a “página” na Web, que sequer mudou de nome depois da informática de interfaces amigáveis (RIBEIRO, 2021, p. 45).

Dessa forma, ainda que a análise destes elementos seja feita de forma discreta nesta pesquisa, tais elementos gráficos serão considerados para a comparação entre capítulos das obras e, na análise desta pesquisa, será avaliada a aplicação dos conceitos apresentados neste capítulo, de forma a averiguar as atividades de leitura envolvendo as “multis” a partir de parâmetros teóricos e metodológicos aplicados à contextualização dos materiais didáticos.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DAS OBRAS DIDÁTICAS

Na análise das obras didáticas, cada um dos seis livros terão quatro momentos de análise: no primeiro deles, os referenciais teórico-metodológicos de cada obra são levantados, em uma comparação com o que sugere a BNCC sobre as temáticas abordadas (língua, linguagem, leitura, textos multimodais e multissemióticos, letramentos digitais e gêneros digitais); no segundo momento, serão analisados os projetos gráficos dos capítulos finais das seis obras contempladas nesta pesquisa; e, em um terceiro momento, em complemento a essa análise e com o objetivo de perceber como o trabalho com a multimodalidade e multissemiose, de fato, se constrói, as atividades que envolvem textos multi do capítulo final serão analisadas considerando o letramento digital e às multis; para finalizar a análise dos livros, um levantamento de ordem quantitativa dos textos multi encontrados em cada obra é apresentado, com os resultados das categorias de análise propostas da *Grounded Theory* (GT). Nos quadros apresentados, os gêneros textuais encontrados em todo o 9º volume são categorizados nos campos de atuação descritos pela BNCC, e estão em negrito aqueles com exploração dos recursos multissemióticos em atividades de leitura. Para visualizar as imagens em uma apresentação mais visual, basta clicar [aqui](#)¹⁸.

4.1 Tecendo Linguagens

Nos tópicos a seguir, encontra-se a análise completa do livro didático “Tecendo Linguagens”.

4.1.1 Referenciais teórico-metodológicos

No quarto volume da coleção “Tecendo Linguagens” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018) há quatro unidades com dois capítulos cada, em uma progressão de gêneros textuais, ou seja, o estudo do volume começa com gêneros textuais menos complexos, atingindo uma complexidade maior com o passar das unidades e capítulos. No manual do professor, há diálogo total com a BNCC, uma vez que as autoras consideram que “[a] competência linguística constrói-se com e na prática, na qual se multiplicam as situações de interação em que se evidencia o desejo de entender e fazer-se entender” (p. IX).

A visão das competências linguísticas dialoga, também, com a proposta geral da obra, que possui o “[...] propósito de contribuir para a construção de uma relação pedagógica menos burocrática, mais humanizada, politizada, alegre e comprometida com os interesses e necessidades

¹⁸ Disponível em: <https://view.genial.ly/6297b24efd62480011cfd9b9/guide-genial-storyboard-guide>. Elaborado pela autora.

de professores e alunos” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. VIII). As autoras continuam ressaltando a importância de se ampliar a inserção dos alunos nos espaços em que vivem, de forma “[...] positiva, construtiva, criativa e crítica por parte do professor e do aluno” (p. VIII).

Ao ressaltar a criticidade e a inserção social, as autoras dialogam com o conceito de letramento, que também trazem enquanto tópico em “conceitos importantes”, no manual do professor. Nele, Oliveira e Araújo (2018, p. XXIX) trazem Kleiman (1995), Soares (2002) e Freire (2001), citando o letramento enquanto “[...] capacidade do sujeito de fazer uso significativo da leitura e da escrita em diferentes práticas sociais” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXIX).

Sobre a leitura, as autoras ainda destacam como não só um “[...] objeto historicamente reconhecido da aprendizagem em Língua Portuguesa, mas tema central para esta” (p. XIII), o que mostra o alinhamento com a concepção de linguagem enquanto perspectiva enunciativo-discursiva, colocando, também, foco no texto, dialogando com o que é dito na Base, Oliveira e Araújo (2018) ainda direcionam abordagens metodológicas diversas para estratégias de leitura, como a preparação, leitura oral compartilhada, interpretação oral, leitura dramatizada etc, pontuando o que professores podem avaliar em relação a esse eixo (desde o contato espontâneo com a leitura, até a capacidade de sintetizar o que foi lido), o que fomenta a parceria entre professor e estudante na construção de saber sistematizado,

[...] cabendo ao professor articular as diversas fontes de conhecimento, relacionar teoria e prática, ciência e cotidianidade, dando maior coerência, maior visão de conjunto ao estudo dos múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimentos da humanidade, sobre os quais o aluno terá contato (p. XXXVI).

Como citam a importância da interação social no aprendizado como um pressuposto teórico-metodológico, as autoras também especificam conceitos importantes (língua e linguagem, letramento, texto e gêneros) para o processo de ensino-aprendizagem de LP (Língua Portuguesa) e, em relação aos gêneros, as autoras demarcam que os textos orais e escritos escolhidos foram pensados de acordo com “novos gêneros criados com base nas demandas das novas tecnologias” (p. XXXIII), de forma que uma diversidade em relação a esse conteúdo é aguardada ao longo do material.

Além disso, é perceptível a preocupação com teorias mais recentes em relação aos gêneros textuais, especialmente com base em suas especificidades no campo digital, uma vez que [...] não são pretexto para o ensino de determinado conteúdo, mas, eles mesmo, objetos de ensino” (p. XXXII).

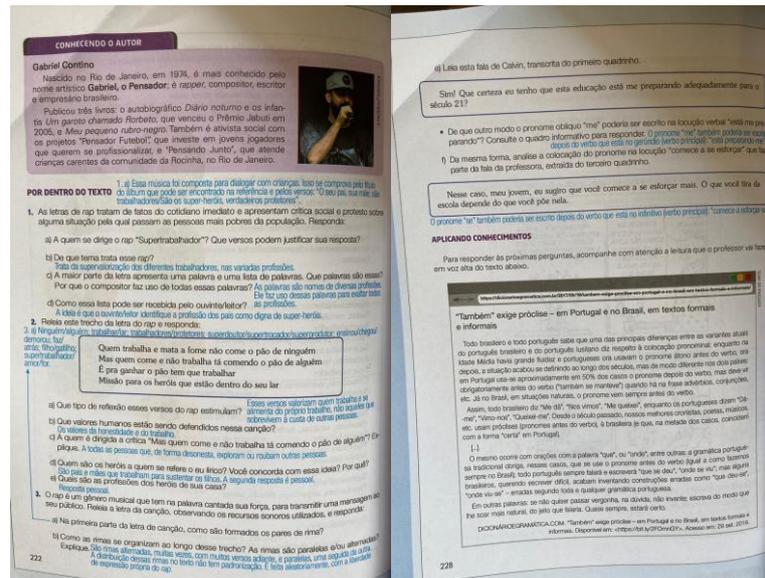
4.1.2 Capítulo final: o projeto gráfico

O oitavo e último capítulo de “Tecendo Linguagens” encontra-se na quarta unidade da obra dedicada ao nono ano, intitulada “Tempo de pensar: informações e escolhas”. O capítulo apresenta projeto gráfico simples e limpo: dividido em seções sem caixas ou linhas, os títulos são inseridos com caixas arredondadas e com ícones pequenos, de forma a priorizar os textos. Também não há, no capítulo analisado, diagramação com mais de uma coluna, fazendo com que a leitura seja bastante linear, já que mesmo os conteúdos dentro de caixas (“Conhecendo o autor”, por exemplo) não saem da coluna principal, mantendo uma hierarquia entre os conteúdos (Figura 2) e pouca valorização do modo espacial.

Também é perceptível que não há grande foco no modo visual no material, seja ele em relação às ilustrações e imagens ou aos *boxes* de informação, que aparecem muito discretamente, sem cores marcantes e se aproveitando apenas do fundo branco da página – uniforme em todo o capítulo. De certa forma, a ausência desses deixa de contribuir com uma visão “alegre” sobre a língua, indicada no manual do professor, uma vez que os modos visual e espacial contribuem timidamente com essa organização, já que, “[...] projetos gráficos que têm como fim comunicar através de elementos visuais (textuais ou não) uma dada mensagem para persuadir o observador e guiar sua leitura [...]” (VILLAS-BOAS, 2003, p. 12).

Entretanto, como forma de incrementar a aparência gráfica do material, alguns textos são apresentados como janelas de navegador Web, em que os *links* da fonte dos textos se encontram, também, no cabeçalho da página. Essa diagramação é interessante pois aproxima a interface do material impresso do que o estudante encontra na Internet, e “[t]ambém podemos dizer que a nova configuração da nossa sociedade, altamente tecnológica, tem influenciado os projetos gráfico-editoriais de diversos materiais” (MARSARO, 2013, p. 4). Entretanto, a interface poderia ser explorada em relação às habilidades de navegação, com questões como “O que o *link* no cabeçalho indica?”, “Esta é uma fonte confiável?” etc., mas isso não ocorre no capítulo.

Figura 2 – Diagramação da coleção “Tecendo linguagens”



Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018.

Com essa diagramação minimalista e pouco ilustrada, o modo verbal acaba sendo mais valorizado, permitindo um fluxo de leitura mais linear e tradicional, ressaltado pela tipografia mais formal escolhida. Dessa forma, é possível dizer que o projeto gráfico não contribui, de forma explícita, para rotas de leitura diferentes da tradicional. A seguir, as atividades de leitura incluindo textos multi do capítulo serão analisadas.

4.1.3 Capítulo final: atividades de leitura envolvendo textos multi

O capítulo aqui analisado é intitulado “Que profissão seguir?” e, na primeira seção, é possível visualizar uma contextualização chamada “Para início de conversa”, que, segundo Oliveira e Araújo (2018, p. XXXIV), existe para que o aluno “[...] faça inferências, deduções, levante hipóteses e desenvolva procedimentos de leitura antecipatória”. Nessa seção, além de perguntas gerais (e pessoais) sobre vida profissional, há uma tirinha com o seguinte comando: “Leia a tirinha a seguir, observando todos os elementos visuais e verbais” e, na primeira questão após a tirinha, há a pergunta: “a) O que você vê na imagem? Do que trata a tirinha?”. Ainda que haja um direcionamento à análise dos recursos multissemióticos que compõem a tirinha, não há um direcionamento de quais seriam esses recursos, que não são exclusivamente pertencentes aos modos visual ou verbal (DIAS, 2018), já há o modo gestual com o recurso das expressões faciais das personagens, por exemplo), ou como eles contribuem para a construção de sentido do texto.

As autoras relacionam a seção “Para começo de conversa” com a seguinte habilidade:

(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações

artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão / ação, relacionando esse texto / produção com seu contexto de produção e **relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos** (BRASIL, 2017, s/p, grifos meus).

Ou seja, não há, nesta questão, relação entre os elementos semióticos para a construção do sentido global da tirinha. Na questão seguinte, entretanto, há uma análise diferente para a charge (Figura 3) e os comandos “Agora leia a charge a seguir e responda às questões: [...] (a) O que você vê na imagem? Do que trata a charge? (b) Por que o mercado de trabalho é simbolizado por um deserto? Explique” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 213).

Figura 3 – Charge utilizada na seção “Para começo de conversa”



Fonte: LUCAS, Thiago. Desemprego. *Humor político*, 17 ago. 2018. Disponível em: bit.ly/2zzV0L7. Acesso em: 29 set. 2018.

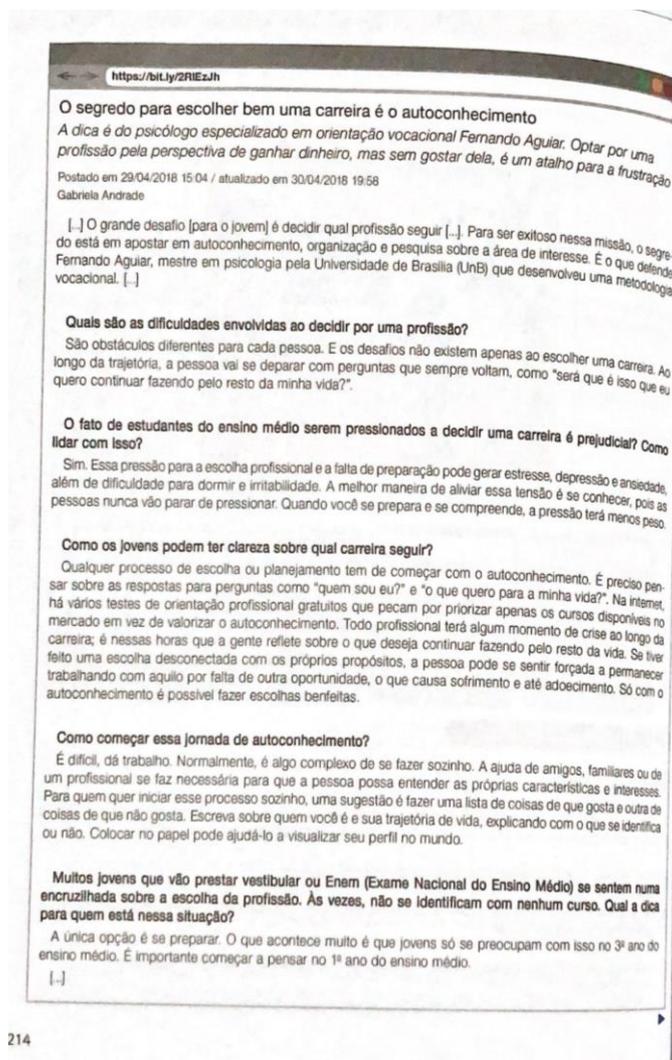
Na pergunta de letra (b), o direcionamento feito em relação aos recursos dos modos visual e verbal contribui para a habilidade mencionada anteriormente, especialmente por envolver o símbolo do deserto enquanto sinônimo de escassez e falta, pois, assim, o estudante evoca tal simbologia e a relaciona com a semiótica verbal da charge. Este direcionamento da letra (b), inclusive, contribui para a leitura dos modos verbal e visual, que, nesse caso, atuam de forma complementar: “duas formas de leitura funcionam juntas, a verbal e a visual, sem ofuscarem uma à outra. Elas podem, dependendo de como forem aplicadas, apontar para um mesmo significado, atuando de forma complementar” (BORGES, 2011, p. 268).

Na seção “Prática de leitura”, que surge várias vezes ao longo do capítulo, há textos de diversas naturezas, como informam Oliveira e Araújo (2018, p. XXXIV), já que a seção representa um “[m]omento de leitura de textos verbais e não verbais e de desenvolvimento da competência

leitora. Antes do texto, são propostas aos alunos perguntas para explorar o conhecimento prévio, para levantar hipóteses e fazer inferências em relação ao tema abordado na leitura”. Essa seção possui outras subseções, como a “Linguagem do texto”, que é destinada à prática de leitura e em aspectos da linguagem do texto – em relação ao gênero, composição e forma.

No texto 1 dessa seção (Figura 4), o gênero textual entrevista é apresentado: ainda que tenha sido exibido apenas com a representação verbo-textual, na seção “Linguagem do texto” há uma pergunta que direciona a análise do estudante para marcas de oralidade que, de certa forma, poderiam indicar uma representação sonora no texto: “No momento de transcrever as respostas para a publicação, há a opção de se apagarem ou não as marcas de oralidade da entrevista. Essas marcas aparecem na entrevista lida? Explique”.

Figura 4 - Entrevista apresentada em "Tecendo Linguagens"



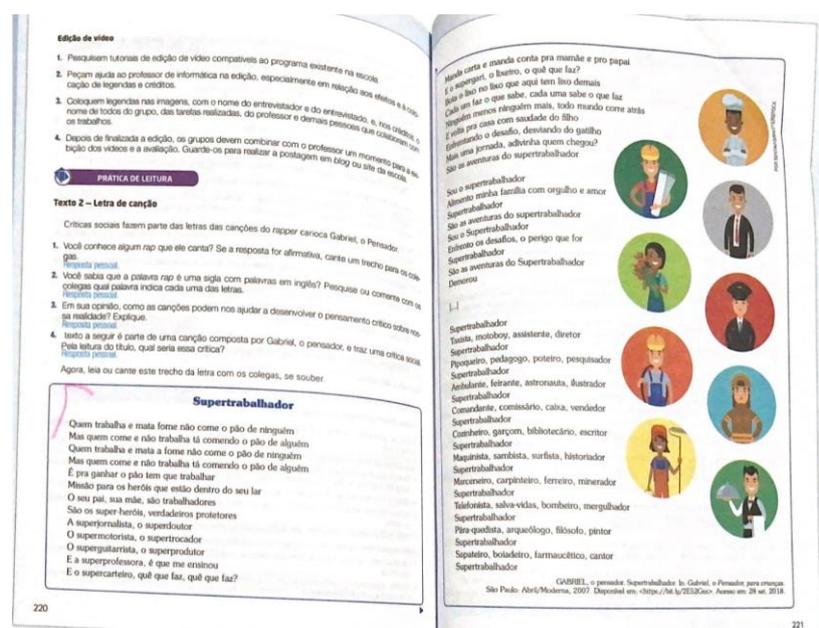
Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018.

Tal direcionamento corrobora para a afirmativa de Kress e van Leeuwen (1995), que dizem que todos os textos são multissemióticos, uma vez que, caso houvesse representação gráfica de marcas de oralidade, o texto evocaria os sons que, por sua vez, seriam representativos de sotaques e outros registros linguísticos. A pergunta é importante pois, ao mesmo tempo que levanta um questionamento sobre a semiótica do próprio texto, também sinaliza ao estudante que outros textos do gênero entrevista podem ser apresentados de forma diferente, o que contribui com a habilidade EF69LP16, que trata da construção composicional de textos jornalísticos.

Outro ambiente destinado às atividades de leitura é a subseção “Por dentro do texto” que, segundo Oliveira e Araújo (2018, p. XXXIV), “[o]rienta a retomada das hipóteses e inferências formuladas antes da leitura e, quando pertinente, explora o uso do dicionário”. O texto 2 do capítulo (uma canção de Gabriel, o pensador), é analisado a partir de suas rimas e efeitos sonoros relacionados ao estilo musical *rap*: “d) Que efeitos sonoros o recurso da rima produz no *rap*? / e) Além da rima, que outro recurso sonoro pode ser percebido nesse *rap*?”. Estas questões estão ligadas aos efeitos de sentido e a exploração de recursos semióticos, que, por sua vez, estão relacionados à seguinte habilidade (BRASIL, 2017, s/p, grifos meus):

(EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, **os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos** nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e **ao ritmo, melodia, instrumentos e samplings das músicas e efeitos sonoros**.

Figura 5 – Canção apresentada no livro “Tecendo linguagens”

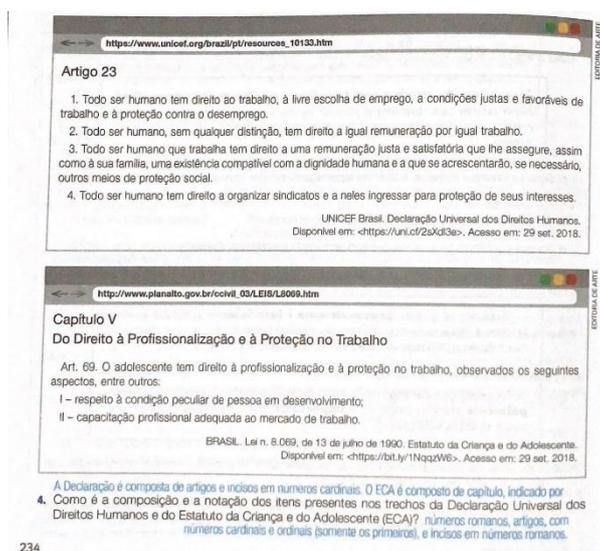


As indagações acerca dos efeitos sonoros contribuem para uma melhor compreensão da canção, já que ela só é representada com a letra da música, porém, por se tratar de um aspecto formal do *rap*, seria mais adequado posicionar este direcionamento em “Por dentro do texto”, de forma a reforçar que se tratam de aspectos intrínsecos ao gênero textual, e não a inferências e hipóteses pessoais acerca do texto.

Na seção “Reflexão sobre o uso da língua”, segundo Oliveira e Araújo (2018, p. XXXV), “[...] privilegia-se a reflexão sobre os aspectos funcionais da utilização da língua e os efeitos de sentido produzidos pelo uso de recursos semânticos, estilísticos e morfossintáticos, responsáveis pela coesão e coerência textuais” e, nela, há uma tirinha com uma questão que solicita “b) Descreva a imagem do garoto nos quatros, associando-a à sua fala”. Essa questão retoma conceitos de coerência e coesão a partir das falas verbais e das expressões faciais da personagem Calvin (Bill Watterson), de forma que o aluno possa perceber como múltiplos recursos semióticos contribuem (ou não) para a construção de um único ou vários sentidos.

Na seção “Conversa entre textos”, em que são propostas comparações entre textos apresentados no capítulo, leis são apresentadas com a seguinte indagação “Como é a composição e a notação dos itens presentes nos trechos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)?”, questão que explora o modo espacial e as organizações próprias de cada texto legislativo apresentado (Figura 6).

Figura 6 - Comparação entre modos espaciais em "Tecendo Linguagens"



Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018.

De forma geral, é perceptível que há um trabalho com recursos multissemióticos dentro dos textos apresentados no capítulo, ainda que o direcionamento poderia ser mais bem explorado para que os efeitos de sentido fossem percebidos e analisados dentro dos contextos de cada texto.

4.1.4 A natureza dos textos multi

A obra analisada de “Tecendo Linguagens”, coleção didática com maior número de aquisições no PNLD de 2020, apresenta, em sua paisagem semiótica, gêneros textuais de vários campos de atuação. Na representação do Quadro 2, estão negritados os gêneros em que há exploração de modos além do verbal, assim como recursos semióticos; os números entre parênteses indicam a proporção de textos dentro do gênero e de textos em que houve exploração de tais recursos semióticos. Os gêneros textuais com representação translúcida / cinza são aqueles em que não há trabalho de leitura e Análise Linguística / semiótica além do modo verbal.

Quadro 2 – Paisagem semiótica da coleção “Tecendo Linguagens”

CAMPOS DE ATUAÇÃO	ARTÍSTICO-LITERÁRIO	ESTUDO E PESQUISA	JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	VIDA PÚBLICA
GÊNEROS TEXTUAIS	Fotografia (1/1)	Ensaio (1/6)	Fotorreportagem (1/1)	Lei
	Conto	Resenha	Cartaz de campanha (5/4)	Carta aberta
	Romance	Infográfico	Notícia (1/6)	
	Pintura (2/2)	Nota sobre o autor	Tirinha (6/13)	
	HQ (1/1)		Publicidade (1/1)	
	Capa		Crônica	
	Poema (2/6)		Charge (6/6)	
	Tela (1/1)		Matéria (2/3)	
	Canção (1/3)		Reportagem	
			Sinopse	
			Artigo de opinião	
			Entrevista	

Fonte: Elaborado pela autora.

Como indica o Quadro 2, os principais gêneros textuais que compõem a paisagem semiótica do volume analisado se baseiam, principalmente, no campo *jornalístico-midiático*, que se caracteriza

[...] pela circulação dos discursos / textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e pelo discurso publicitário. Sua exploração permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo (BRASIL, 2017, s/p).

Considerando a navegação do estudante nos ambientes virtuais, a natureza dos textos escolhidos é muito importante, especialmente porque uma leitura através das multis pode contribuir para uma leitura mais crítica nos ambientes virtuais, que valorize recursos além do verbal para que o estudante

esteja apto a navegar e produzir em ambientes com múltiplas fontes de informações e textos, dialogando com o que as autoras prescrevem no referencial teórico. Essa abordagem também contribui para habilidades de navegação responsáveis pelo letramento digital.

Os gêneros textuais abordados no campo *jornalístico-midiático* a partir da exploração de recursos semióticos foram: fotorreportagem, cartaz de campanha, notícia, tirinha, publicidade, charge e matéria jornalística. Dentre esses gêneros, destaca-se o trabalho com as tirinhas¹⁹ e cartazes de campanha, que obtiveram bastante aproveitamento por conterem diversos elementos verbo-visuais (cores, expressões faciais, composições etc.), com grande apoio imagético para a produção de sentido. É interessante notar, porém, que os gêneros desse campo de atuação em destaque não foram apenas os multimodais, tendo em vista que os gêneros notícia e matéria, mesmo tendo somente a representação verbal, também obtiveram exploração de seus recursos semióticos, como o modo espacial.

Outro campo que se destaca na composição da paisagem semiótica do volume analisado é o *artístico-literário*, que se caracteriza como

[...] o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. Possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade (BRASIL, 2017, s/p).

Neste campo, os gêneros fotografia, pintura, HQ, poema, tela e canção tiveram destaque em questões que exploraram seus recursos semióticos – em especial os sonoros para os poemas e a canção e os imagéticos para os outros gêneros.

Os campos *estudo e pesquisa* e *vida pública* tiveram pouco destaque ao explorar recursos semióticos em atividades de leitura, o que contribui com uma visão mais tradicional desses gêneros, que já podem ser de alta complexidade para a compreensão dos estudantes. A Base (2017, s/p, grifos meus) fala da importância de tratar de gêneros textuais desse campo em uma abordagem também digital. Sobre o campo *vida pública*:

Trata-se de promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho). Ainda nesse campo, estão presentes gêneros reivindicatórios e

¹⁹ Na análise desta dissertação, diferencio os gêneros textuais tirinha, charge, cartum e quadrinhos / HQ: a tirinha possui poucos quadros e muitos efeitos humorísticos ou de reflexão social; a charge satiriza situações político-sociais temporais diversas em uma ilustração geralmente única; o cartum, por sua vez, satiriza situações mais atemporais, que podem ser compreendidas com pouco conhecimento de seu contexto de produção e circulação. Os quadrinhos/HQ, entretanto, diferem-se por terem mais complexidade de personagens, espaços, tempos e conflitos narrativos, sendo representados com um maior número de quadros por esse motivo.

propositivos e habilidades ligadas a seu trato. A exploração de canais de participação, **inclusive digitais**, também é prevista. Aqui também a discussão e o debate de ideias e propostas assume um lugar de destaque. Assim, não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma **autonomia de pensamento**, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos. Nesse sentido, também são propostas **análises linguísticas e semióticas** de textos vinculados a formas políticas não institucionalizadas, movimentos de várias naturezas, coletivos, produções artísticas, intervenções urbanas etc.

Nos termos grifados, nota-se que a participação dos estudantes contribui para sua autonomia em uma democracia, em que ele pode participar de canais digitais para reivindicar e propor discussões diversas.

Já sobre o campo *estudo e pesquisa*, destaca-se

[...] procedimentos de busca, tratamento e análise de dados e informações e a formas variadas de registro e socialização de estudos e pesquisas, que **envolvem não só os gêneros já consagrados**, como apresentação oral e ensaio escolar, **como também outros gêneros da cultura digital** – relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias colaborativas, vídeos-minuto etc. Trata-se de fomentar uma formação que possibilite o **trato crítico e criterioso das informações e dados** (BRASIL, 2017, s/p, grifos meus).

Sendo assim, seria de suma importância que esses campos fossem mais bem explorados, a fim de que as teorias apresentadas nos referenciais teórico-metodológicos do material didático fossem plenamente praticadas.

4.2 Se liga na Língua

Nos tópicos a seguir, encontra-se a análise completa do livro didático “Se liga na Língua”.

4.2.1 Referenciais teórico-metodológicos

Já na obra “Se liga na Língua” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018) há oito capítulos e cada um deles trabalha um gênero textual. Segundo os autores, eles entendem, “[...] em consonância com a BNCC, que os estudantes não podem estar em sala de aula submetidos a uma recepção passiva de conhecimentos [...]” (p. V), concepção metodológica que, de fato, está de acordo com a aprendizagem proposta pela Base. Além disso, Ormundo e Siniscalchi (2018, p. VII) ressaltam a abordagem enunciativo-discursiva com a qual a linguagem é estabelecida no material, uma vez que compreendem a “[...] interação como princípio constitutivo da linguagem, entendida como uma multiplicidade de práticas verbais (orais e escritas) ou multissemióticas que se concretizam nas relações sociais estabelecidas cotidianamente”.

Neste ponto, é interessante perceber a multissemiose enquanto *prática*, ou seja, que é consumida e produzida pelos estudantes em suas relações diárias, o que também reflete o posicionamento dos autores sobre a cultura digital e a multiplicidade de textos encontrada nesses ambientes e, sobre isso, destaco:

A cultura digital, portanto, está presente em práticas de linguagem que exploram os textos **multimodais ou multissemióticos** contemporâneos, **em sua maioria digitais**, que implicam novos procedimentos e capacidades de leitura e produção textual, **já que articulam, de modo indissociável**, a linguagem verbal com fotografias, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudios etc (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. VI, grifos meus).

Nesse trecho, nota-se como os autores diferenciam multimodalidade e multissemiose ao citarem ambas, além de falarem que são majoritariamente digitais, e não exclusivamente – como já levantado no referencial teórico desta pesquisa. Como visto anteriormente, o modo de representação pode até ser único – apenas verbal em forma de texto, por exemplo – mas os recursos utilizados – a escolha da fonte, a diagramação, as cores – contribuem para a multiplicidade de significados e a configuração da multissemiose mesmo em textos monomodais.

Outro ponto marcante é a percepção das multis como articulação indissociável de elementos, o que também é muito importante para a compreensão do fenômeno, uma vez que os modos representativos não são apenas ilustrativos, e sim fundamentais na construção de sentidos. Isso, em uma análise de leitura proposta para o aluno, pode ser muito rico. A BNCC (2017, s/p) também contempla a cultura digital como importante eixo, ao considerar que “[o]s jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil”.

A preocupação com a construção de sentidos também é vista em relação ao projeto gráfico pois, segundo os autores, “[c]ada cor, cada elemento gráfico [...] foram pensados minuciosamente para dialogar com os adolescentes e com seu universo particular (p. IV)”. O projeto gráfico, como anteriormente discutido, é fundamental para garantir a consonância entre pressupostos teórico-metodológicos e apresentação visual de uma obra, especialmente ela sendo didática e voltada para o público juvenil, que é atraído visualmente antes mesmo de conhecer o conteúdo.

Com tudo isso, a leitura é tratada como “[...] um dos principais eixos de trabalho da obra” (ORMUNDO; DOSINISCALCHI, 2018, p. IX). Os autores retomam autores consagrados (KLEIMAN, 1989; ANTUNES, 2003) para justificar a centralidade da leitura, destacando a atuação participativa do leitor e de suas vivências sócio-culturais ao lidar com o texto, uma vez que, segundo eles “[t]odo texto tem um percentual de maior ou menor grau de dependência dos conhecimentos do leitor anteriores ou exteriores a ele” (p. IX).

Essa visão sobre leitura e texto entra em contato, também, com o letramento digital, conceito caro às práticas digitais, em que os autores demarcam a importância e “[...] a urgência do

desenvolvimento de técnicas que nos tornem aptos a lidar criticamente com a grande massa de texto que acessamos por opção ou que recebemos involuntariamente (pelas redes sociais, por exemplo) (p. XX)”. A visão crítica dos textos encontrados em ambientes digitais, como discutido anteriormente, é uma competência do letramento digital, e é fundamental para uma navegação segura por parte de toda população brasileira – tanto em relação a golpes e outras práticas ilegais, quanto em relação à desinformação e a fontes seguras de notícias.

Neste ponto, as técnicas citadas pelos autores entram em contato com o empoderamento semiótico:

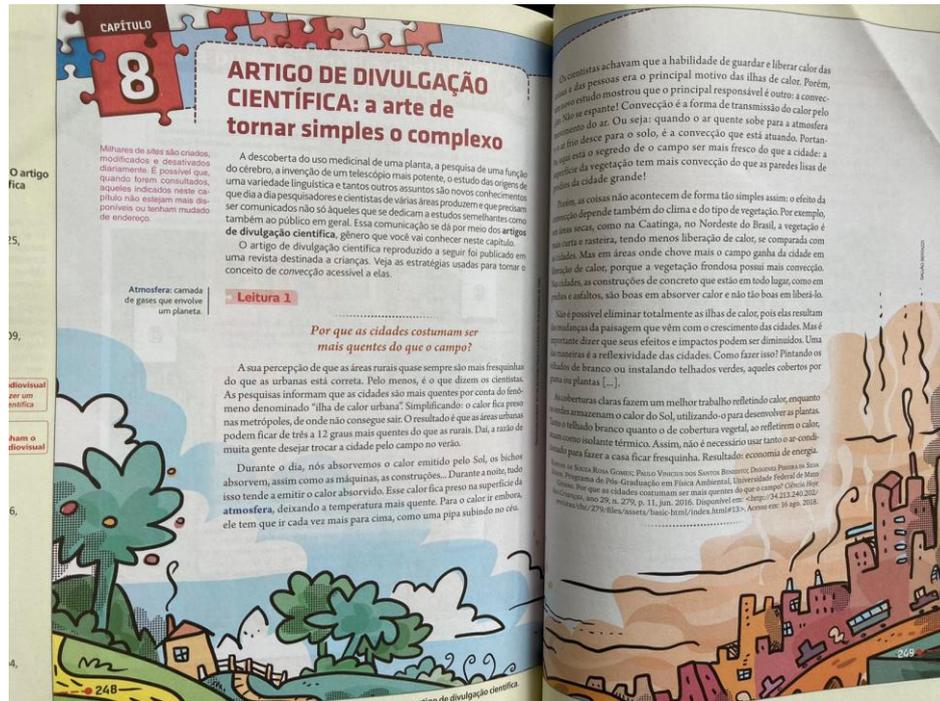
A ideia é que o empoderamento semiótico de cidadãs e cidadãos passe também, necessariamente, pela mobilização de muitas linguagens, modos semióticos e recursos tecnológicos, mas no sentido da **emancipação** e da **cidadania**, e não no da restrição e do empobrecimento intelectual (RIBEIRO, 2021, p. 14, grifos meus).

Além dessas informações em relação à teorias linguísticas e de ensino-aprendizagem, a obra didática conta com rubricas de avaliação para atividades escritas, material digital com doze sequências didáticas extras, orientações metodológicas para cada capítulo da obra e orientações gerais para o trabalho com o livro didático.

4.2.2 Capítulo final: o projeto gráfico

O último capítulo da obra “Se liga na Língua” se chama “Artigo de divulgação científica: a arte de tornar simples o complexo”. O projeto gráfico do capítulo apresenta diversas ilustrações de Galvão Bertazzi, especialmente em textos mais extensos, de forma a trazer mais leveza ao conteúdo, mas não exclusivamente neles. Os títulos das seções e os números das questões também possuem destaque de cor de fundo diferenciada, e alguns detalhes chamam atenção por contribuírem para a coesão do capítulo, como a imagem de um quebra-cabeças que surge tanto no título do capítulo, quanto em títulos de seções e em alguns *boxes*, sendo um recurso semiótico visual que cria uma rima visual na progressão entre os conteúdos (Figura 7).

Figura 7 – Diagramação em “Se liga na Língua”



Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 248-249.

De forma geral, os modos visual e espacial fazem com que a leitura do capítulo apresente certa linearidade, embora haja alguns *boxes* com informações sobre autores (Figura 8), conteúdos relacionados, perguntas norteadoras aos estudantes, dicas de professor, verbetes, e até mesmo alguns infográficos para a organização do conteúdo, o que torna a leitura mais dinâmica e interativa, inclusive com o registro linguístico escolhido, que ajuda no entendimento diante de uma temática mais complexa como a do gênero textual tratado no capítulo – artigos científicos.

Figura 8 – Alguns boxes em “Se liga na Língua”



Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018.

As cores utilizadas também contribuem para a organização da obra, uma vez que cada *box* possui uma cor específica, fazendo com que os estudantes possam associar a cor ao tipo de conteúdo

que está prestes a ler. Ainda que seja um capítulo bem colorido e ilustrado, os tons de vermelho e azul se sobressaem em grande parte dos detalhes (Figura 7).

O vermelho (ADDAMS, 2017) é bastante utilizado como forma de estimular sensações diversas e impulsionar o dinamismo e, no material didático, pode contribuir para incentivar as ações propostas nos conteúdos, como importante recurso semiótico visual: “a cor pode dominar um ambiente. Muitos designers fogem dessa cor tão extrema, mas o vermelho é uma das ferramentas mais valiosas para criar um contraste dinâmico” (ADDAMS, 2017, p. 83, tradução minha²⁰). Já o azul é uma cor que transmite “honestidade e lealdade” (ADDAMS, 2017, p. 129, tradução minha²¹), oferecendo equilíbrio junto ao vermelho. A tipografia escolhida é leve e não-serifada, mas há momentos em que uma fonte serifada é usada para marcar conteúdos de terceiros sendo reproduzidos no material (Figura 4), o que deixa o texto mais formal e tradicional.

Tais mudanças nas tipografias utilizadas podem ser justificadas porque “[t]extos escritos com letras manuscritas, por exemplo, podem significar maior proximidade do autor, menos formalidade, maior intimidade” (BORGES, 2011, p. 268) e, ainda que a fonte utilizada não chegue a ser manuscrita, ela se distancia de uma tipografia serifada, que, por ser muito habitual, possui pouco interpretante emocional e mais interpretante lógico (BORGES, 2011).

Portanto, é perceptível que o projeto gráfico dialoga com o discurso didático da obra, especialmente porque “[c]ada cor, cada elemento gráfico [...] foram pensados minuciosamente para dialogar com os adolescentes e com seu universo particular” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. IV), trazendo muitos elementos visuais e espaciais que também são analisados nas atividades de leitura, como mostra o tópico a seguir.

4.2.3 Capítulo final: atividades de leitura envolvendo textos multi

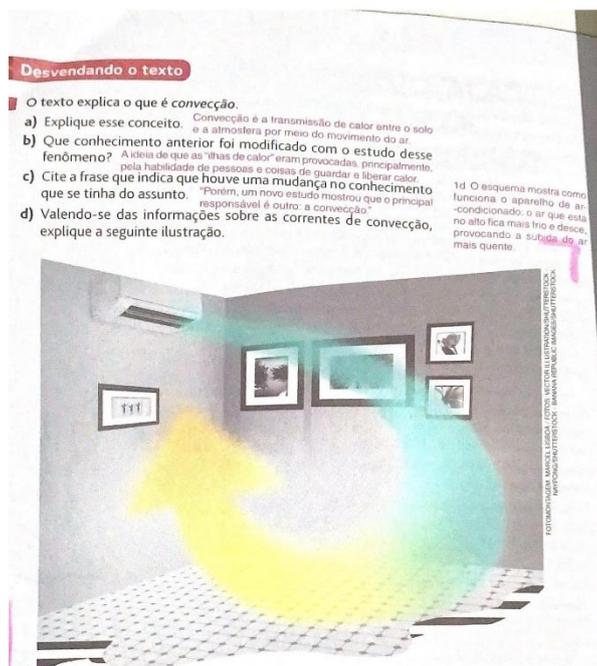
A primeira atividade envolvendo a leitura de um texto multimodal é feita a partir de uma ilustração, com o comando “(d) Valendo-se das informações sobre as correntes de convecção, explique a seguinte ilustração.”. Na imagem, há um ambiente com ar-condicionado e uma seta em duas cores (azul / amarelo) indicando o fluxo do ar e, ainda que não haja uma pergunta especificando a função das cores para indicar a convenção de ar, a ilustração dialoga com o principal texto do capítulo, ajudando na compreensão visual do fenômeno descrito. A seção em que essa atividade se situa se chama “Desvendando o texto” e, de acordo com Ormundo e Siniscalchi (2018, p. XXV),

²⁰ Do original: *The color can dominate an environment. Many designers shy away from such an extreme color, but red is one of a designer's most valuable tools to create dynamic contrast.*

²¹ Do original: *It communicates honesty and loyalty.*

indica “atividades de análise do sentido global do primeiro texto exemplar do gênero”, ou seja, a ilustração realmente ajuda na compreensão imagética do artigo de divulgação científica apresentado, ainda que a importância das cores não seja detalhada (Figura 9).

Figura 9 – Atividade que explora uma ilustração em “Se liga na Língua”



Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018.

Na segunda leitura do capítulo, a transcrição de um vídeo do canal “Nerdologia” é apresentada, como forma de inserir textos mais próximos da realidade do aluno. O texto mostra como seria a fisiologia do personagem Groot, de “Guardiões da Galáxia”, caso ele fosse uma planta de verdade, e é redigido e apresentado por Átila Iamarino, biólogo e pesquisador bastante conhecido. Junto do texto, há um *box* que se chama “De quem é o texto?”, incluindo uma pequena biografia sobre o autor, junto de sua foto (Figura 10). Na seção “Refletindo sobre o texto”, são analisadas atividades sobre “[...] o contexto de produção e circulação, estrutura composicional e elementos estilísticos e sua articulação para construção do sentido global [...]” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. XXVI).

Figura 10 – Transcrição de entrevista na coleção “Se liga na Língua”

Leitura 2

- Sejam bem-vindos ao Nerdologia. Eu sou o Átila, e eu sou o Átila e eu sou o Átila. Hoje vamos ver como seria a fisiologia do Groot se ele realmente fosse uma planta.
- Afinal, seria possível uma planta humanoide pensar, andar e falar, mesmo que sempre a mesma coisa?
- Nos quadrinhos dos *Guardiões da Galáxia*, o Groot é um membro da flora *colossus* do Planeta X, entes quase extintos, capazes de crescer, se regenerar, modificar o corpo e ainda dançar. Se regenerar bastante seria um trabalho fácil pro Groot, já que as plantas preservam muito mais células-tronco ao longo da vida, capazes de formar qualquer tipo de tecido, em partes que chamamos de meristemas, como no caule e nas pontas dos ramos. Por isso plantas conseguem se regenerar tão bem e muitas podem ser propagadas por um pedaço de raiz ou um tronco, capaz de formar uma planta inteira. Aliás, ao invés de um Groot no vaso, deviam é tá crescendo um exército inteiro de Groots. E ele precisaria beber bastante água se quiser crescer à vontade, porque mesmo usando o gás carbônico pra crescer, as plantas precisam do hidrogênio da água.
- Além disso, a habilidade toda de modificar o corpo faz todo sentido biológico pro Groot, afinal as plantas não podem escolher muito bem onde crescem ou mudar de lugar depois que o processo começou, então precisam aproveitar o que vier e se adaptar à situação. Então uma mesma planta pode crescer bem diferente em um lugar mais iluminado ou com menos água, da mesma forma que, pra fazer aqueles eucaliptos compridos que a gente usa pra fazer papel, é só plantar vários juntos, enquanto uma árvore que cresce sozinha, sem precisar competir por luz com as outras, normalmente é uma planta mais baixa, que faz uma copa bem mais larga.

De quem é o texto?



Foto de 2014.
Átila Iamarino é biólogo e pesquisador vinculado ao Instituto de Ciências Biomédicas da USP. Ele apresenta os vídeos de ciência do canal Nerdologia, um dos mais acessados na internet brasileira.



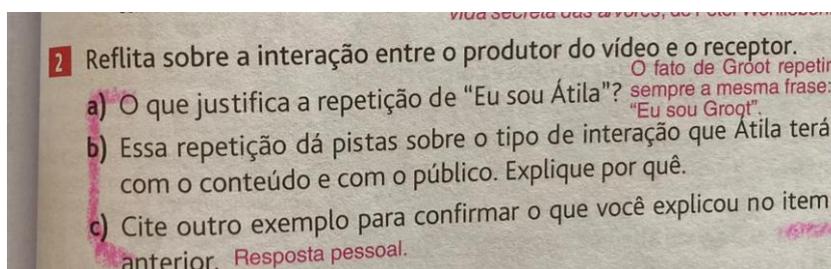
Groot, personagem do filme *Guardiões da Galáxia 2*, direção de James Gunn. Estados Unidos, 2017.

252

Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018.

Nesta seção, “Refletindo sobre o texto”, há três atividades que envolvem múltiplas semioses para a análise da transcrição e do vídeo e é interessante perceber que, ainda que tenha sido representado em uma transcrição no modo verbal, diversos recursos de outros modos (DIAS, 2018) são analisados, o que corrobora com a afirmativa de Kress e van Leeuwen (1995) sobre a multissemiótica estar em todos os textos, sejam eles representados em apenas um modo ou em vários. Na primeira atividade relacionada à transcrição (Figura 11), a interação entre o produtor do vídeo e o espectador é analisada, e os recursos linguísticos utilizados, ainda que relacionados ao texto verbal, indicam uma análise voltada para um recurso semiótico sonoro: a fala.

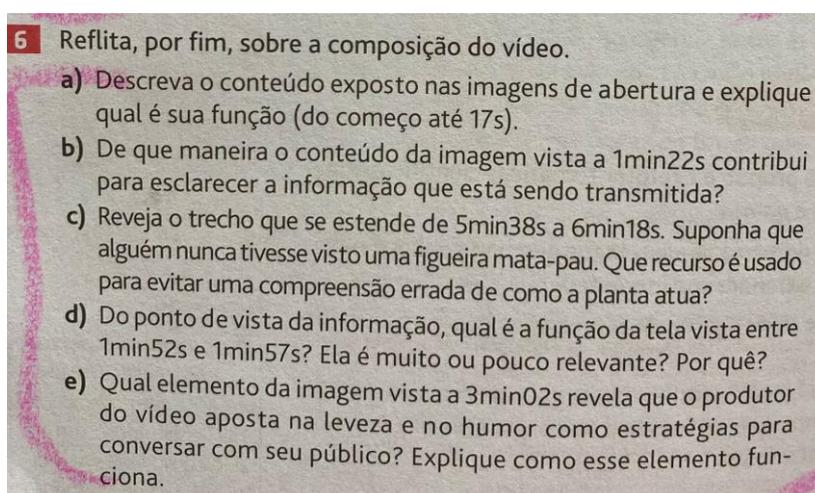
Figura 11 – Atividade presente no livro “Se liga na Língua”



Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 255.

Na atividade cinco da mesma seção, o registro linguístico é analisado, e é solicitado ao aluno que pontue marcas textuais: “O que nos mostra que o texto não é uma atividade de fala espontânea?”. Nesta atividade, o estudante compara os registros informais da fala com o conteúdo da transcrição do vídeo, percebendo como ele é roteirizado. Já a atividade seis fala sobre a composição do vídeo, indicado em *link* ao final da transcrição (Figura 12).

Figura 12 – Atividade de análise composicional presente no livro “Se liga na Língua”



Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 256.

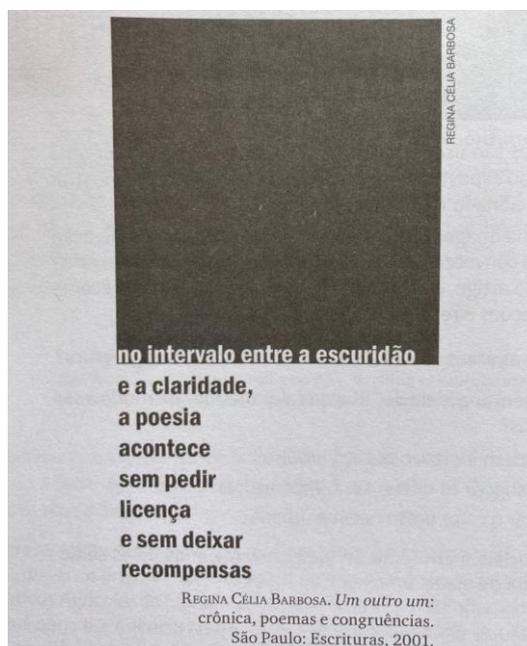
A atividade acerca da composição do vídeo mostra a importância da edição e de *inserts* para a compreensão geral do vídeo, e possibilita uma análise sobre o papel de múltiplos modos semióticos para a geração de sentidos de um texto – no caso, um vídeo que envolve modos visual, espacial, sonoro e verbal. A letra (a), por exemplo, diz respeito à confiabilidade que a apresentação visual do vídeo passa aos espectadores, com os logos oficiais; na letra (b), o estudante pensa no processo de compreensão possibilitado por uma ilustração; na letra (c), a ilustração é inserida como recurso semiótico que contribui para remover ambiguidades de sentido provocadas pela fala de Átila

Iamarino; na letra (d) o aluno pode fazer a medição da relevância de um elemento da edição para a compreensão do vídeo; finalmente, na letra (e), o aluno relaciona uma imagem do vídeo ao estilo de apresentação de Iamarino, finalizando a análise dos recursos que não puderam ser inseridos na transcrição, mas que são fundamentais ao vídeo. Esse estudo sistematizado possibilita que todos os modos possíveis sejam analisados em relação a seus efeitos de sentido, contribuindo para uma leitura multimodal, que se refere

[...] [a]o uso de diversos modos semióticos do *design* de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular como esses modos são combinados - eles podem, por exemplo, se reforçar ("dizer o mesmo de maneiras diferentes"), desempenhar papéis complementares [...] ou ser ordenados hierarquicamente [...] (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20).

Na seção “Mais da língua – para começar”, segundo os autores, há atividades que ativam conhecimentos prévios sobre tópicos gramaticais em contextos de uso. O texto apresentado nessa seção do capítulo oito é um poema visual (Figura 13), e as seguintes perguntas contribuem para a leitura dos recursos semióticos do poema: “(b) Que ideia sobre a poesia é comunicada nesse poema? (c) Descreva os recursos visuais do poema e associe-os às palavras *escuridão* e *claridade*.”

Figura 13 – Atividade de leitura de poema visual em “Se liga na Língua”



Fonte: Na imagem.

A atividade, de forma geral, contribui para a percepção de recursos visuais e sua relação com as palavras-chave do poema visual, contribuindo para uma percepção global do texto. Essa leitura pautada na multissemiose é fundamental para que o estudante possa compreender o texto antes de

entrar em uma análise linguística e gramatical, observando a relação entre as orações e o sentido criado durante a leitura. A última questão pede o seguinte: “(e) Agora, reescreva o período trocando *sem* por *sem que*.”. Após essa substituição, há um trecho explicativo sobre oração reduzida e oração desenvolvida, com mais exemplos em uma tirinha. Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 268) dizem que, nesta seção,

[a] abordagem terá como foco procedimentos de formulação de períodos, com vistas a ampliar o repertório de possibilidades do aluno pela comparação entre formas desenvolvidas e reduzidas. Não é nosso objetivo tratar da classificação, um aspecto técnico que, neste momento, contribuiria pouco para o avanço do estudante no trato com a leitura e a produção de textos.

algo que se mostra contundente, dada a abordagem mais simplificada e menos técnica da atividade.

O estudo das orações reduzidas segue na seção “Na prática” em que diversos textos são apresentados e analisados de acordo com o tópico gramatical. Um anúncio é analisado (Figura 14) junto de seus recursos semióticos: “(b) Explique por que a imagem do anúncio é, ao mesmo tempo, literal e fantástica.”. No anúncio, há relação entre o texto verbal e os elementos imagéticos incorporados ao texto, em uma organização composicional que deixa a imagem irreal. Esta pergunta fomenta, no estudante, a leitura de elementos composicionais e de seus efeitos de sentido na compreensão geral do texto.

Figura 14 – Atividade envolvendo anúncio publicitário em “Se liga na Língua”

Analise o anúncio que divulgou o Festpro, um prêmio oferecido aos melhores trabalhos publicitários do Ceará.

ESCAPAR DE UMA CAMISA DE FORÇA COM 68 CADEADOS NUM MAR INFESTADO DE TUBARÕES É FÁCIL. DIFÍCIL É SE DAR BEM POR AQUI?

FESTPRO

afirmação verdadeira

a) Qual figura de linguagem é a base da construção do texto verbal desse anúncio: “Escapar de uma camisa de força com 68 cadeados num mar infestado de tubarões é fácil. Difícil é se dar bem por aqui”? Justifique a resposta.

b) Explique por que a imagem do anúncio é, ao mesmo tempo, literal e fantástica.

c) No período “Escapar de uma camisa de força com 68 cadeados num mar infestado de tubarões é fácil”, qual é a função sintática da oração reduzida, que aparece em destaque? Exemplifique a função de sujeito.

d) Identifique a afirmação verdadeira acerca do período.

I. O uso do verbo no infinitivo evidencia o ser que realiza a ação.

II. O uso do verbo no infinitivo destaca a ação e não quem a realiza.

III. O uso do verbo no infinitivo enfatiza o momento de realização da ação. Afirmação II.

271

Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018.

Na atividade seguinte (Figura 15), ainda na mesma seção, uma tirinha dos personagens Calvin e Haroldo é analisada, e as expressões faciais das personagens são destacadas: “(a) Qual

sentimento sua expressão facial revela? (b) Explique a mudança nas reações de Haroldo ao longo dos quadros. (c) O que significa a mudança nas expressões de Haroldo?”. As expressões faciais das personagens são fundamentais à resolução da questão, principalmente porque, quando o tópico gramatical é introduzido, a passagem de tempo é percebida claramente junto das expressões faciais, elemento semiótico do modo gestual (DIAS, 2018) que contribui para a diferença entre orações com o gerúndio e orações com o particípioio.

Figura 15 – Atividade envolvendo tirinha de Calvin e Haroldo em "Se liga na Língua"

4 Leia uma tira com os personagens Calvin e Haroldo.

Calvin & Haroldo Bill Watterson

EU ESTOU NA ÁGUA HÁ VINTE MINUTOS. OLHA OS MEUS DEDOS.

ESTÃO TODOS ENRUGADOS! OS DOS PÉS TAMBÉM!

MANEIRO, NÉ?

*PASSA GIGANTE ENCONTRADA NA BANHEIRA - PARADEIRO DE MENINO É DESCONHECIDO!

AAUGH!

272

a) Nos três primeiros quadrinhos, Calvin observa seus dedos enrugados. Qual sentimento sua expressão facial revela?

b) Explique a mudança nas reações de Haroldo ao longo dos quadros.

c) Embora Calvin acredite que Haroldo seja um tigre de verdade, o leitor sabe que se trata de um boneco e que suas ações são fruto da imaginação do menino. Sob esse ponto de vista, o que significa a mudança nas expressões de Haroldo?

d) A reação de Calvin no último quadro justifica a interpretação que você fez no item c? Explique sua resposta.

e) Observe a diferença entre estes dois períodos.

I. Como estava na banheira havia vinte minutos, Calvin sentiu seus dedos enrugados.

II. Como estava na banheira havia vinte minutos, Calvin sentiu seus dedos enrugando.

Que diferença de sentido é produzida pela substituição da oração que emprega o particípio pela que usa o gerúndio?

f) Reescreva a primeira oração do período I do item e, transformando-a em uma reduzida.

4a. A expressão facial de Calvin revela que ele estava animado com o que acontecia com seus dedos dentro da água.

4b. Haroldo passa da animação para a perplexidade e o medo.

4c. Significa que Calvin ficou inquieto com o que observava em seus dedos.

4d. Sim. Calvin mostra uma reação de medo, que confirma a ideia de que ele, na verdade, ficou assustado com a alteração física de seu corpo dentro da água.

4e. A oração I indica processo já finalizado; a II indica o processo em andamento.

4f. Estando na banheira havia vinte minutos, Calvin sentiu seus dedos enrugados.

Fonte: ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018.

Para finalizar o capítulo, os autores da obra incluem a seção “Minha canção” (Figura 16), que é uma “[a]tividade criativa de fruição de uma canção brasileira e orientações para a produção

de um texto verbal ou multissemiótico em diálogo com ela” (ORMUNDO, SINISCALCHI; 2018, p. XXIX).

Os autores defendem que as canções sejam analisadas junto de sua melodia:

É muito importante os alunos saberem que o gênero letra de canção pressupõe um acompanhamento musical. A canção foi feita para ser cantada, por isso é essencial que os alunos a ouçam. A melodia traz uma série de informações subjetivas que interferem na interpretação que fazemos de uma letra (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 284).

Com esse apontamento, é visível que os autores veem a importância da multimodalidade ao tratar o gênero, considerando-a fundamental para uma compreensão global da canção, que é refletida nas questões propostas aos estudantes – que devem planejar uma resenha crítica sobre a canção “Brasil, Brasil”, do cantor Silva, a partir das seguintes indagações: “É uma composição provocativa? Ingênuo? Suas imagens são interessantes ou banais? Como é a melodia que acompanha a letra? Ela dialoga mais com a tradição ou com a modernidade? Que sentido tem esse diálogo? São usados instrumentos acústicos ou eletrônicos no arranjo? Pensem em outras perguntas que estimulem a reflexão.”. Esses direcionamentos apontam para uma análise de recursos além do texto verbal, que provocam emoções e podem estar relacionados à tradição ou à modernidade.

Figura 16 – Atividade do box "Minha canção" em "Se liga na Língua"

Minha canção

Esta coleção propôs, ao longo do Ensino Fundamental – anos finais, a análise e compreensão de textos muito diferentes entre si, além de convidar você para a leitura de expressões artísticas diversas. Nós, os autores, esperamos que tenha conseguido, pelo contato com esse acervo, com as atividades que propusemos e com aulas dadas por seus professores, tornar-se uma pessoa crítica, que vê o mundo com atenção e perspicácia e contribui, pelo diálogo, para a mudança de cenários indesejáveis.

Sabemos que, nesse processo, quanto mais você lê, escreve e se apropria de informações, mais tende a criticar nosso próprio país. Embora reconheçamos que, de fato, o Brasil tem problemas sérios a resolver, também enxergamos que ele é muito rico em números aspectos. É dessa perspectiva mais positiva que queremos falar agora. Conheça a canção “Brasil, Brasil”, que encerra o álbum *Brasileiro* (2018), do cantor e compositor capixaba Lucio Silva de Souza, ou simplesmente Silva.

Biblioteca cultural
É possível assistir ao clipe oficial de “Brasil, Brasil” na internet.

Introdução G
G
Brasil, Brasil G C
C
Onde é que fica o Brasil? G C
G
Brasil, Brasil A7 D7
C
Quem conhece o Brasil?
G
Ouvi dizer G C
Que é lugar bem bom pra se morar
G
Quem mora lá G C
C
Não quer nem viajar
G
Brasil, Brasil G C
C
Onde é que fica o Brasil? G C
G
Brasil, Brasil A7 D7
C
Quem conhece o Brasil?

Capa do álbum Brasileiro

G
Ouvi dizer C G C
Que é lugar bem bom pra se morar G
G
Quem mora lá C G
C
Não quer nem viajar C D G
O O O O O O O O (4x)

SILVA, L. SILVA, Brasil, Brasil. Intérprete: SILVA, IN. SILVA, Brasileiro. Rio de Janeiro: Som Livre, 2018. 1 CD. Faixa 13.

Nossa visão de Brasil

Sobre o álbum em que está inserida a canção “Brasil, Brasil”, o compositor Silva afirma: “Acho que o disco reflete a forma como eu me enxergo no mundo, e também a maneira como hoje me enxergo brasileiro, profundamente ancorado na esperança de que surgirá de bom de todo esse caos em que vivemos”. Você concorda com a visão dele? Você também tem esperança? Acha que é esse o país a ser cantado?

São inúmeras as canções que tratam do Brasil de forma mais otimista, como faz Silva, ou menos. Propomos que você encerre o Ensino Fundamental com uma pesquisa sobre essas canções e que as considere na produção de uma resenha crítica acerca da canção “Brasil, Brasil”.

1. Pesquise, individualmente, canções que tenham como tema principal o Brasil. Quando foram compostas? Em que contexto histórico? Quem as compôs? Qual é seu principal intérprete? Foram regravaadas muitas vezes? Em que períodos? Que visão elas trazem do Brasil? Que imagens associam ao país? A que estilo musical (samba, rock, reggae etc.) se filiam?
2. Formem grupos e apresentem a pesquisa entre vocês. A ideia é construir uma visão do conjunto das produções.
3. Com base na pesquisa, discutam a canção de Silva e a visão de Brasil que ela comunica.
4. Conheçam as outras canções que compõem o álbum *Brasileiro*, buscando-as na internet. Há semelhanças em sua temática ou abordagem? Procurem também informações sobre Silva.
5. Agora, considerem toda a pesquisa e a discussão com os colegas e planejem uma resenha crítica para recomendar ou não a canção do músico capixaba. Respondam a algumas perguntas: É uma composição provocativa? Ingênuo? Suas imagens são interessantes ou banais? Como é a melodia que acompanha a letra? Ela dialoga mais com a tradição ou com a modernidade? Que sentido tem esse diálogo? São usados instrumentos acústicos ou eletrônicos no arranjo? Pensem em outras perguntas que estimulem a reflexão.
6. Lembrem-se de que a resenha crítica é um texto que expõe e avalia as características de um objeto artístico. Por isso, reúnam os conhecimentos que vocês produziram por meio da pesquisa e da discussão: eles compõem o repertório que sustentará sua avaliação.
7. Utilizem também outros conhecimentos, como os que vocês obtiveram nas aulas de Arte acerca da linguagem da música e dos diferentes meios e equipamentos culturais de sua circulação.
8. Por fim, no dia programado pelo professor, leiam as resenhas para os colegas de classe e organizem um sarau com as canções sobre o Brasil pesquisadas pelos vários grupos.

Portanto, é perceptível que há grande coerência entre os referenciais teórico-metodológicos apresentados, o discurso didático (CHOPPIN, 2004), a natureza dos gêneros apresentados e seu trabalho na obra, uma vez que todos esses elementos se reúnem para um trabalho com os recursos multi em práticas significativas da linguagem.

4.2.4 A natureza dos textos multi

A coleção “Se liga na Língua” apresenta, em sua paisagem semiótica, gêneros textuais de diversos campos de atuação. Assim como “Tecendo Linguagens”, salienta-se o modo visual, principalmente em relação às ilustrações de autoria de Galvão Bertazzi.

Quadro 3 – Paisagem semiótica da coleção “Se liga na Língua”

CAMPOS DE ATUAÇÃO	ARTÍSTICO-LITERÁRIO	ESTUDO E PESQUISA	JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	VIDA PÚBLICA
GÊNEROS TEXTUAIS	Poema (3/8)	Verbetes	Tirinha (13/24)	Carta
	Haicai	Ilustração (3/4)	Reportagem	Receita (1/2)
	Romance	Resenha	Matéria	Carta aberta (1/4)
	Grafite (3/4)	Ensaio	Meme (2/2)	Transcrição de depoimento (1/1)
	Fotografia de espetáculo (4/4)	Artigo de divulgação científica	Artigo de opinião (1/3)	Biografia
	Tela (3/4)		Anúncio publicitário (5/9)	Comentário
	HQ (2/2)		Notícia	Transcrição de manifesto
	Microconto		Transcrição de narração	E-mail
	Canção (1/2)		Cartum (1/1)	Nota técnica
	Escultura (4/5)		Transcrição de podcast (1/1)	Declaração
	Conto psicológico (1/1)		Transcrição de entrevista (2/2)	Projeto de lei
	Conto		GIFs (3/3)	Nota de repúdio
	Minitexto (3/6)		Anekdota	
	Fotografia de arquitetura (7/7)		Charge (5/5)	
	Poema visual (1/1)		Paródia	
			Caricatura (2/2)	
			Cartaz (1/1)	
			Crônica (1/1)	
			Transcrição de vídeo (1/1)	
			Entrevista	

Fonte: Elaborado pela autora.

Como visto no Quadro 3, os campos *jornalístico-midiático* e *artístico-literário* se sobressaem em relação à quantidade de gêneros e ao trabalho com a multissemiose envolvido nas atividades de leitura. No campo *jornalístico-midiático*, destacam-se os gêneros: tirinha, anúncio publicitário, charge, GIF, meme, caricatura, transcrição de entrevista, artigo de opinião, transcrição de podcast, cartaz e crônica. Dentre eles, ainda que a representação imagética esteja em destaque, outros modos de representação são valorizados, especialmente as transcrições de áudios (de entrevistas e *podcasts*), como tentativa de representar esses gêneros de ambientes midiáticos no espaço físico do livro. Nesses textos, marcas da oralidade são analisadas, como forma de análise do modo sonoro – entonação, ritmo – além do texto verbal.

Ainda que os gêneros do campo *jornalístico-midiático* se destaquem, a coleção também apresenta grande variedade de textos do campo *artístico-literário*, principalmente com: fotografias que retratam a arquitetura, esculturas, fotografias de espetáculos, grafites, telas artísticas, canção, poema e poema visual, conto psicológico, HQ e minitextos. Além da importância dessas representações artísticas para a apreciação estética e exercício da sensibilidade, há grande variedade de representações, uma vez que há desde textos verbais tidos como tradicionais, como os poemas e contos, até representações específicas de ambientes virtuais, como o poema digital e o minitexto.

A existência de textos específicos de ambientes digitais – e, conseqüentemente, de atividades de leitura que destaquem as múltiplas semioses e modos de representação – é muito importante para que o estudante possa estudar aspectos mais formais desses textos, sendo capaz de entrar em contato com os textos de sua navegação cotidiana já com o olhar mais treinado, uma vez que “[o]s jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil” (BRASIL, 2017, s/p).

Entretanto, no campo *vida pública*, por exemplo, há diversos gêneros que podem ser encontrados em ambientes digitais, como: e-mail, comentário, transcrição de manifesto e de depoimento, carta aberta, nota de repúdio e outros citados no Quadro 3, entretanto, apenas os gêneros receita, carta aberta e transcrição de depoimento recebem direcionamento para que os recursos multissemióticos sejam explorados na leitura. Já no campo *estudo e pesquisa*, esse número é ainda menor, com apenas as ilustrações científicas obtendo foco na análise de recursos além dos verbais.

Portanto, a obra “Se liga na Língua” apresenta uma grande variedade de gêneros, mas poderia ampliar o trabalho com os recursos semióticos além do verbal nesses dois últimos campos apresentados.

4.3 Geração Alpha

Nos tópicos a seguir, encontra-se a análise completa do livro didático “Geração Alpha”.

4.3.1 Referenciais teórico-metodológicos

De autoria de Nogueira *et al.* (2018), a coleção “Geração Alpha” apresenta oito unidades com dois capítulos cada, trabalhando entre um e dois gêneros textuais por unidade. A abordagem linguística escolhida, assim como nas coleções anteriores, é a enunciativo-discursiva, em diálogo direto com o proposto pela Base. Segundo os autores, tal enunciativa “[...] implica compreender que a produção de qualquer enunciado ocorre no interior de uma prática concreta, engendrada por

sujeitos ativos que têm uma finalidade no momento da realização de um discurso” (NOGUEIRA *et al.*, 2018, p. XIII), e há foco na ação dos sujeitos diante do mundo, por meio da linguagem.

A leitura, por sua vez, é tratada como “[...] processo de significação entre interlocutores, “[...] resultado de uma tarefa individual e subjetiva e de um diálogo, exercício de interpretação e reflexão a cada visita ao texto lido, [...] é trabalho de construção de sentidos pelo leitor, o qual adota certos comportamentos que podem ser tomados como objeto de ensino pelo professor” (p. XIV). Além disso, Nogueira *et al.* (2018, p. XV). falam sobre o repertório dos textos escolhidos que, para garantir a construção de sentidos e a reflexão crítica, seriam “[...] importantes nomes da literatura nacional e literatura estrangeira, além de ampla variedade de gêneros, em um movimento de ampliação de sentidos e de repertório”. A natureza dos textos, entretanto, não é especificada como fizeram Ormundo e Siniscalchi (2018).

Nogueira *et al.* (2018, p. VI) defendem uma educação baseada em valores, de forma que “[...] a escola não trata apenas de como viver em sociedade, mas propõe uma reflexão sobre quais valores devem orientar os comportamentos nos diferentes contextos sociais”. Esse pressuposto teórico-metodológico abarca outros pontos-chave para os autores, como a interação entre a LP e outras disciplinas, a avaliação e a autoavaliação e, por último, a investigação e pesquisa. Sobre o último, os autores destacam que “[...] a motivação para a pesquisa pode ser bastante frutífera para os alunos, tanto em relação às diferentes abordagens de um texto – a partir de sua temática, por exemplo –, como no que tange ao estudo de alguma questão propriamente linguística ou multimodal” (p. X).

No trecho, é notável que a multimodalidade seria estudada à parte da questão linguística (OU multimodal), o que se mostra dissonante da BNCC – que insere a semiose dentro da Análise Linguística. Para Ribeiro, inclusive (2021, p. 32), “[t]ratar dos textos na escola e considerar seus elementos não verbais como ‘paralinguísticos’ ou ‘extralinguísticos’ e similares já não faz sentido se considerarmos que um texto é o resultado da orquestração de todas as suas camadas de sentido”.

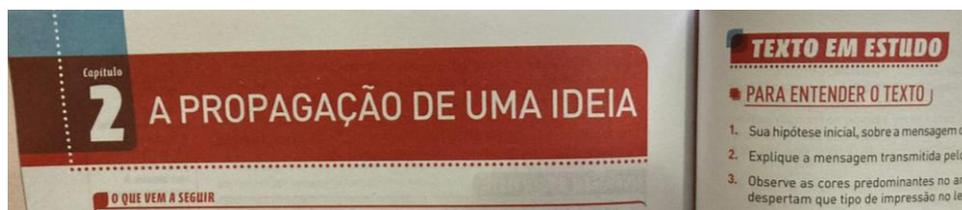
Essa divisão também é vista no próprio referencial dessa coleção didática, que não aborda a cultura ou gêneros digitais, nem dialoga os pressupostos do manual do professor com conceitos relacionados às multis: a menção mais próxima trata, na verdade, dos multiletramentos, e aparece como um texto de apoio anexado de forma integral, sem a voz dos autores da coleção didática.

Os textos anexos tratam de diversos pressupostos teórico-metodológicos: a opção política e a sala de aula, linguagem como interação social, gêneros textuais, os multiletramentos, o estudante como agente, ficcionalização e oralidade.

4.3.2 Capítulo final: projeto gráfico

O último capítulo da coleção “Geração Alpha” está inserido na unidade oito, intitulada “Anúncio publicitário e propaganda”, o capítulo, por sua vez, é o segundo e último: A propagação de uma ideia. De forma semelhante à apresentada em “Se liga na Língua”, o projeto gráfico do livro “Geração Alpha” utiliza-se das cores vermelho e azul, mas com alguns quadros e *boxes* verdes para informações e dicas. Alguns recursos se destacam, como o pontilhado presente no cabeçalho do capítulo que se reproduz nos títulos de algumas seções (Figura 17) e a hierarquização de conteúdos por meio de títulos e subtítulos diferentes. Todos esses recursos contribuem para o enriquecimento dos modos visual e espacial, principalmente o último, uma vez que os recursos contribuem diretamente para uma leitura mais dinamizada.

Figura 17 – Elementos gráficos em “Geração Alpha”



Fonte: NOGUEIRA *et al.*, 2018.

Um aspecto do projeto gráfico que dinamiza a leitura e a navegação pelo capítulo são setas e *inserts* de *zoom*, que guiam a leitura e possibilitam que elementos menores sejam ampliados e lidos sem dificuldade, como visto na Figura 18, o que dialoga com Villas-Boas (2003, p. 12): projetos gráficos que têm como fim comunicar através de elementos visuais (textuais ou não) uma dada mensagem para persuadir o observador e guiar sua leitura [...]” .

Figura 18 – *Insert* de *zoom* em “Geração Alpha”



Fonte: NOGUEIRA *et al.*, 2018.

Além disso, as setas possibilitam, no caso da Figura 19, que um vídeo seja representado por meio de imagens, em que seus quadros são retratados e sequenciados pela representação gráfica no livro.

Figura 19 – Sequência de quadros para a representação de um vídeo em “Geração Alpha”



Fonte: NOGUEIRA *et al.*, 2018.

Ainda que a navegação apresente certa linearidade, *boxes* e outros recursos, como o infográfico da Figura 20, possibilitam maior dinamismo na compreensão dos conteúdos do capítulo, de forma que o aluno consiga associar as etapas da criação de uma campanha publicitária de forma

mais visual, como ele encontra, muitas vezes, na Internet. Para Marsaro, essa interatividade pode ser justificada pelo uso das mídias (2013, p. 4):

O uso maciço da Internet e de várias outras mídias possibilita uma relação dinâmica e instantânea com a informação e com as imagens. Nesse contexto, entende-se que os materiais impressos, para continuarem atrativos e rentáveis, devem acompanhar essa interatividade.

As tipografias escolhidas também variam de acordo com o texto: enquanto tipografias mais arredondadas são utilizadas na maior parte do capítulo, em textos mais curtos utilizam-se de fontes mais finas, possibilitando que o conteúdo apresente fluidez.

Figura 20 – Infográfico ilustrativo em “Geração Alpha”



Fonte: NOGUEIRA *et al.*, 2018.

De forma geral, o projeto gráfico atende às especificidades do capítulo e contribui para a leitura de todos os elementos representados, até mesmo os que não foram criados pensando no suporte físico do livro didático, de forma que a leitura dos textos multimodais não fosse de todo comprometida. A atividade presente na Figura 19 e outras serão analisadas no tópico a seguir.

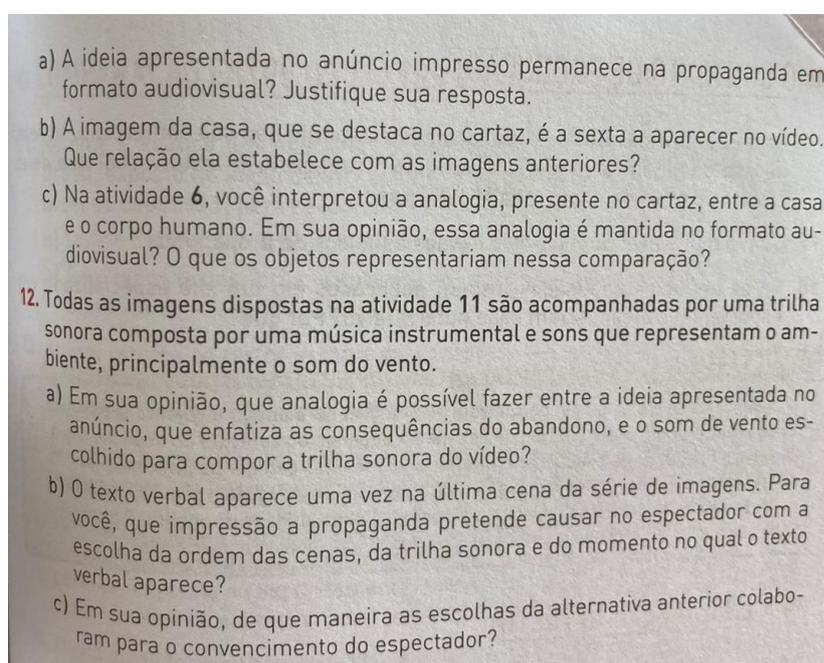
4.3.3 Capítulo final: atividades de leitura envolvendo textos multi

A atividade que inicia o capítulo “A propagação de uma ideia” está na seção “Texto em estudo”, que, segundo os autores, é “dedicada a desenvolver as habilidades de leitura dos alunos, e apresenta uma série de atividades que propiciam a compreensão e a interpretação do texto lido e o

Ainda que nem todos esses elementos estejam abordados nas atividades para o aluno, há consideração pelos recursos do modo visual e seus efeitos de sentido, o que contribui para a leitura das múltiplas semioses presentes no gênero estudado, uma vez que desempenham papel complementar (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001) na construção de sentido.

No subtítulo “Anúncio em movimento”, ainda dentro da subseção “Para entender o texto”, um anúncio audiovisual é representado em seus quadros, com uma formatação do livro que indica sua sequência de *frames* (Figura 19). Para essa atividade, as questões da Figura 22 são propostas:

Figura 22 – Atividade sobre um anúncio audiovisual em “Geração Alpha”



Fonte: NOGUEIRA *et al.*, 2018.

Nessa atividade, há a proposta de análise de vários recursos semióticos: a percepção de uma mesma compreensão / efeito de sentido mesmo com recursos semióticos diferentes – na letra (a) –, a ideia de um foco no micro para que depois a casa (o macro) seja exibida, como visto na questão (b), e, na questão (c) o impacto da composição no convencimento proposto pelo anúncio.

Na questão doze (Figura 22), a trilha sonora é analisada, e, na questão (a), o recurso semiótico imagético é tratado em comparação ao recurso semiótico sonoro, em que a trilha sonora é percebida como recurso que converge para os significados compreendidos apenas com a imagem. Por fim, na questão (b), todos os recursos semióticos são analisados em conjunto, considerando sua organização, como forma de compreender o significado global do anúncio audiovisual.

Os sons também são considerados em mais dois textos do capítulo – especificamente, tirinhas. Na seção “Língua em estudo”, os autores utilizam-se das tirinhas para mostrar os efeitos de sentido de onomatopeias, que são justificadas para propor um “[...] tratamento reflexivo na apresentação dos conhecimentos linguísticos e gramaticais” (NOGUEIRA *et al.*, 2018, p. XX). Na primeira tirinha apresentada (Figura 23) – Peanuts, de Charles Schulz –, a palavra “beep” é analisada considerando o som que representa, e, em um outro momento, o estudante reflete “Se você fosse traduzi-la, qual palavra utilizaria?”, de forma que ele evoca os sons da Língua Portuguesa para traduzir uma palavra estrangeira.

Figura 23 - Atividade envolvendo onomatopeias em "Geração Alpha"

LÍNGUA EM ESTUDO

**PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS:
ONOMATOPEIA, ABREVIÇÃO E SIGLA**

ONOMATOPEIA

1. Leia esta tira.



Charles Schulz. Peanuts

a) Que palavra representa o som da batida de Marcie na colega?
b) O que significa a palavra *beep*? Por que ela foi dita repetidamente após a batida?
c) Essa tira é uma tradução do inglês para o português e foram mantidas as onomatopeias como na língua original. Se você fosse traduzi-las, quais utilizaria?

Na tira, você viu que as palavras *bump* e *beep* (de modo repetido) foram utilizadas para representar sons. São as chamadas **onomatopeias**.

NOTE AÍ!

As **onomatopeias** são palavras imitativas que buscam reproduzir de forma aproximada um **som** ou **ruido**: de um objeto, de um ser vivo, de um fenômeno natural, dentre outros. Veja alguns exemplos: *tique-taque* (som de relógio); *miau* (som do miado de gato).

Fonte: NOGUEIRA *et al.*, 2018.

Na segunda tirinha (Figura 24) – Turma da Mônica, de Maurício de Sousa –, as onomatopeias também são fundamentais à compreensão do texto e, ainda que o recurso sonoro não tenha sido colocado de forma explícita, a indagação “O que confere humor à tira?” possibilita, ao estudante, refletir sobre os sons da tirinha, pois há substituição de um som por outro a partir da intervenção do pai de Cebolinha.

Figura 24 – Atividade envolvendo onomatopeias em “Geração Alpha”

ATIVIDADES

1. Leia a tira e responda às questões.

a) Localize as onomatopeias na tira e identifique o som que elas reproduzem.

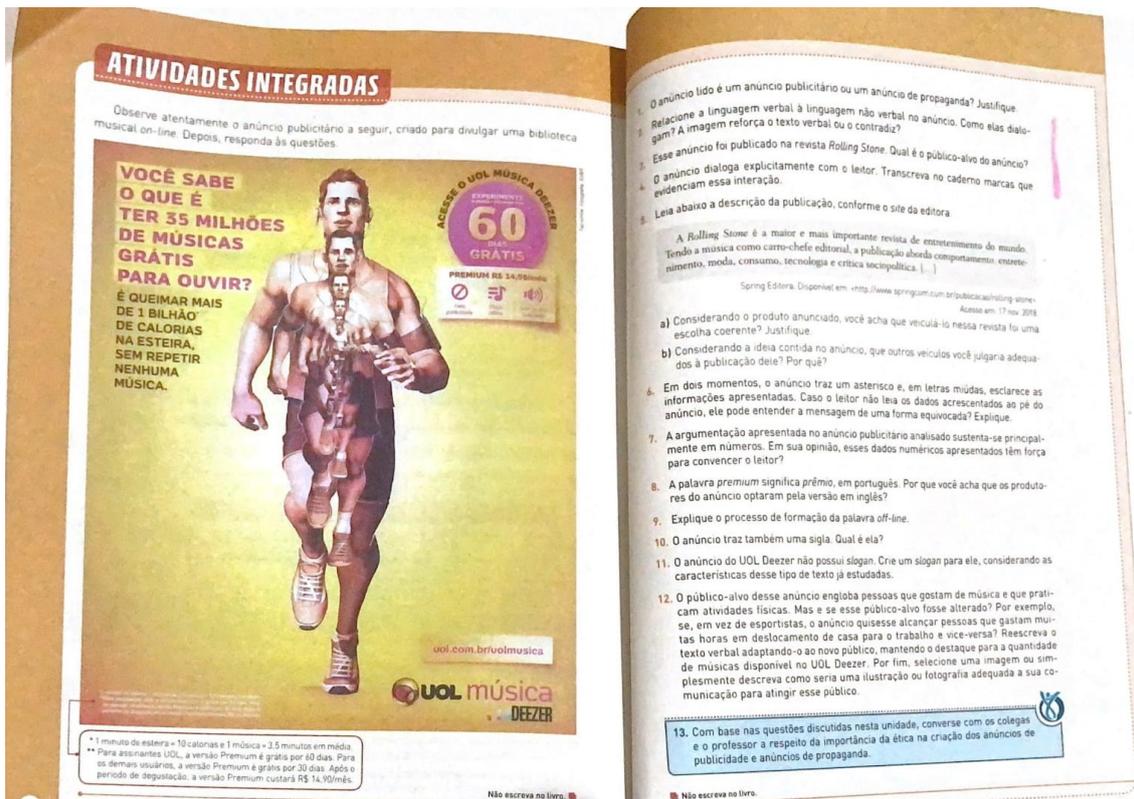
b) O que confere humor à tira?

Fonte: NOGUEIRA *et al.*, 2018.

No *box* “A língua na real”, efeitos humorísticos são analisados junto de processos de formação de palavras. Em um trecho de um romance, o autor altera a grafia de algumas palavras (quando = guando / manhã = banhã) como forma de representar que estava de nariz entupido. A pergunta que acompanha o trecho é: “O que o autor alterou em algumas palavras do texto? Que efeito isso provoca?”. Assim, o modo sonoro é evocado, como forma de analisar o efeito de sentido que mudanças no modo verbal causam, principalmente porque o som anasalado é facilmente compreendido na leitura. Em todas essas atividades, a representação do modo sonoro por meio do modo verbal dialoga com a percepção de Kress e van Leeuwen (1995) de que todo texto é multimodal, já que mesmo o modo verbal abarca o modo sonoro no suporte do livro impresso.

Na última seção do capítulo, há o *box* “Atividades integradoras” (Figura 25) que, para Nogueira *et al.* (2018, p. XXI), “[...] retoma e integra conteúdos estudados nos capítulos”. A seção finaliza com a análise de um anúncio publicitário e, além de perguntas acerca do suporte, interlocução com o leitor e outras questões próprias do gênero, também há uma pergunta sobre a linguagem não verbal: “Relacione a linguagem verbal à linguagem não verbal do anúncio. Como elas dialogam? A imagem reforça o texto verbal ou o contradiz?”. Nessa questão, os estudantes podem retomar os recursos semióticos vistos no início do capítulo, de forma a analisá-los individualmente e em relação aos sentidos gerais do texto publicitário.

Figura 25 – Atividades integradoras em "Geração Alpha"



Fonte: NOGUEIRA *et al.*, 2018.

É perceptível como múltiplas formas de representação são apresentadas e comparadas, considerando as especificidades de cada suporte e os efeitos de sentido que produzem no texto como um todo, o que contribui para uma análise muito bem pautada nos recursos multissemióticos. De forma geral, o trabalho com os aspectos multissemióticos é bem realizado, com representativos verbais e visuais de modos representativos que são difíceis de se representar na materialidade impressa de um livro didático.

4.3.4 A natureza dos textos multi

Nesta obra, o principal modo de representação além do verbal é o imagético, uma vez que a utilização de imagens nas atividades de leitura é salientada. De forma geral, há predominância de gêneros do campo *jornalístico-midiático*, e, dentre os representados no Quadro 4, destacam-se os gêneros textuais em que houve trabalho com recursos semióticos além do verbal: tirinha, anúncio publicitário, reportagem, artigo de opinião, propaganda e transcrição de vídeo. Dentre esses, é interessante perceber que nem sempre os gêneros textuais com exploração da multissemiose são, explicitamente, multimodais em sua materialidade, o que é perceptível nos gêneros reportagem, notícia e artigo de opinião, que são representados na forma verbal.

Quadro 4 – Paisagem semiótica da coleção “Geração Alpha”

CAMPOS DE ATUAÇÃO	ARTÍSTICO-LITERÁRIO	ESTUDO E PESQUISA	JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	VIDA PÚBLICA
GÊNEROS TEXTUAIS	Fotografia (11/11)	Resenha (1/5)	Reportagem (1/8)	Comentário
	Conto	Verbetes	Notícia (2/13)	Lei (1/1)
	Poema (1/4)	Manual digital (1/1)	Crônica	
	Capa (2/5)	Artigo científico	Matéria	
	Romance (1/2)	Ilustração científica (1/1)	Coluna	
	Ilustração (1/1)	Reportagem de divulgação científica	Artigo	
	Cena cinematográfica (1/1)	Infográfico (3/3)	Transcrição de vídeo (1/1)	
	Roteiro (2/3)		Anúncio de classificados	
	Canção		Artigo de opinião (1/5)	
			Entrevista	
			Nota jornalística	
			Anúncio publicitário (2/2)	
			Cartaz	
			Manchete	
			Propaganda (2/3)	
		Tirinha (7/21)		
		Sinopse		

Fonte: Elaborado pela autora.

No campo *artístico-literário*, os gêneros textuais em que é realizado um maior trabalho com os recursos multissemióticos são: fotografia, romance, poema, capa, ilustração, cena cinematográfica e roteiro. Ainda que a representação imagética se sobressaia, poderia haver uma maior variedade de gêneros textuais ligados ao campo e, conseqüentemente, um trabalho mais específico voltado para a leitura de elementos multi. No campo *estudo e pesquisa* destacam-se os gêneros resenha, manual digital, ilustração científica e infográfico, importantes para a compreensão das práticas investigativas relacionadas à aprendizagem do aluno, colocando o estudante como agente ativo de seu aprendizado, o que dialoga com os referenciais teórico-metodológicos da coleção analisada.

Enquanto isso, no campo *vida pública*, apenas dois gêneros são mencionados, em que apenas um deles é explorado pela ótica da multissemiose: a lei. Ainda que seja um texto verbal tido como tradicional, é, no livro didático, tratada considerando seus recursos multissemióticos e extralinguísticos, pois a cor vermelha inicia um debate sobre sua utilização no contexto normativo da lei. Ainda que não seja o foco nesta análise, é perceptível como um recurso semiótico contribui para a contextualização e compreensão de um gênero complexo, conforme regulamenta a BNCC (2017, s/p, grifos meus):

No campo de atuação da vida pública ganham destaque os gêneros legais e normativos – abrindo-se espaço para aqueles que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos (Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito etc.), até os de ordem mais

geral, como a Constituição e a Declaração dos Direitos Humanos, sempre tomados a partir de seus **contextos de produção, o que contextualiza e confere significado a seus preceitos.**

4.4 Português: Conexão e Uso

Nos tópicos a seguir, encontra-se a análise completa do livro didático “Conexão e Uso”.

4.4.1 Referenciais teórico-metodológicos

A coleção didática de Delmanto e Carvalho (2018), “Português: Conexão e Uso”, apresenta uma proposta mais diferente dos outros livros aqui analisados, tanto no livro do aluno, em que são abordadas oito unidades com duas “leituras” cada, quanto no manual do professor, que mistura comentários teóricos e aproximações metodológicas ao longo de vários subtópicos.

A leitura aparenta ter local de destaque na coleção, uma vez que as unidades do livro se subdividem em “leituras”, assim como as autoras iniciam o manual do professor indicando sua importância:

Entre os inúmeros papéis que a escola pode desempenhar, a formação de leitores-autores plenos é imprescindível, já que leitura e escrita se constituem como competências não apenas de uso, mas igualmente de interação social e compreensão da vida em sociedade (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. V).

“Leitores-autores plenos”, como visto anteriormente, é algo que evoca o conceito de letramento, e, mais especificamente, da pessoa letrada que é capaz de, “[...] enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras” (KLEIMAN, 2014, p. 1-2).

Para as autoras, o letramento também está envolvido nos processos virtuais, uma vez que “[...] o indivíduo letrado sabe ler jornais e revistas impressas ou digitais, lê e interpreta tabelas, quadros e infográficos, redige cartas, bilhetes, *e-mails*, comentários e postagens [...]” (p. VI), ou seja, as ações praticadas em ambientes virtuais também evocam competências e habilidades de leitura e escrita próprias, que caracterizam o letramento como letramento digital.

As autoras ainda falam sobre as práticas contemporâneas de linguagem, especialmente de novos gêneros textuais que “[...] envolvem recursos multissemióticos, exigindo a participação do leitor na leitura, produção, escrita, apreciação e réplica de textos verbais e não verbais no mundo virtual” (p. VI). Neste ponto, os recursos multissemióticos estão compreendidos apenas dentro da esfera virtual, e não de forma geral em produções impressas e virtuais, algo que não dialoga diretamente com as teorias vistas acerca das multis.

Delmanto e Carvalho (2018) também exploram concepções metodológicas sobre o ensino de LP, especialmente em relação ao aprendizado por meio da interação e da mediação em uma perspectiva vigotskiana, valorizando “[...] o desenvolvimento humano como um processo sócio-histórico: é na troca com o outro que o sujeito se constitui como tal e constrói conhecimentos” (p. VII). Essa perspectiva também dialoga com a centralidade do texto, conceito bastante explorado na BNCC que também é destacado na coleção, quando as autoras relacionam o texto aos processos sócio-históricos da linguagem:

A relação entre leitor e texto deve ser vista como uma relação de confronto que sempre ocorre entre os interlocutores: são relações sociais, históricas, mediadas por objetos (os textos). Se entendermos que o texto possui essas diferentes dimensões, devemos tomar estar últimos como algo que não apenas envolve o texto mas também é parte constitutiva dele (DELMANDO; CARVALHO, 2018, p. VIII).

As autoras também discorrem sobre gêneros textuais e sobre as principais terminologias – competências e habilidades – adotadas, sempre indicando alguns textos ao final dos tópicos. Há material de apoio digital, que conta com planos de aula bimestrais, sugestões e orientações para as atividades, projetos integradores, sequências didáticas e fichas de acompanhamento. Há, também, exposição dos temas contemporâneos abordados ao longo de toda a coleção (do 6º ao 9º ano), o que, de fato, mostra o comprometimento com as temáticas atuais e indagadoras para a juventude.

4.4.2 Capítulo final: o projeto gráfico

Na coleção didática “Conexão e Uso” há oito unidades e cada uma é dividida em duas “leituras”. Como não há capítulos, analiso, aqui, o projeto gráfico da unidade “Penso, logo existo” como um todo. As principais cores utilizadas no capítulo (e na obra como um todo) são o laranja e o verde claro, mas também há detalhes em tons de rosa, azul e amarelo, o que deixa o material colorido e lúdico. A principal cor, laranja, confere energia e vibração ao material, por “ser usado para criar um senso de imediatismo e espontaneidade” (ADDAMS, 2017, p. 51, tradução minha²²). Significado também trazido pelos tons de amarelo, que é uma cor “[...] universalmente conhecida como animada, representando felicidade, luz do sol, otimismo e criatividade” (ADDAMS, 2017, p. 109, tradução minha²³). Os tons de verde, rosa e azul, em contrapartida, deixam o material mais leve, equilibrando os tons mais vivos e chamativos.

Como as cores, também há elementos gráficos diversos para ilustrar o material. A diagramação utiliza-se de formas geométricas, traços e linhas para criar uma hierarquia entre títulos de seções, permitindo que as cores, elementos gráficos e as fontes tipográficas sejam parte dos

²² Do original: *Orange is used to create a sense of immediacy and spontaneity*

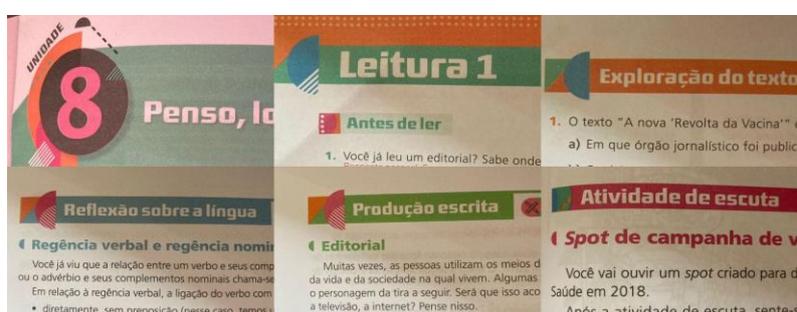
²³ Do original: *It is universally regarded as cheerful, representing happiness, sunlight, optimism, and creativity.*

elementos coesivos do material, em uma valorização dos recursos semióticos relacionados aos modos visual e espacial. Os círculos e semicírculos se destacam e, sobre eles, Ráma (2021) discorre:

A forma circular desempenha um papel importante na criação de um objecto, especialmente pelos seus atributos. É conhecida por ser uma forma que transmite dinamismo e universalidade, geralmente é usada para destacar movimento, espírito de continuidade e modernismo, sugerindo progresso e um novo ciclo, nunca está parada no tempo.

A escolha das formas circulares mostra o desejo pela modernidade no discurso didático da obra, como representação imagética da abordagem metodológica escolhida pelas autoras. As formas podem ser vistas em vários momentos, conforme Figura 26.

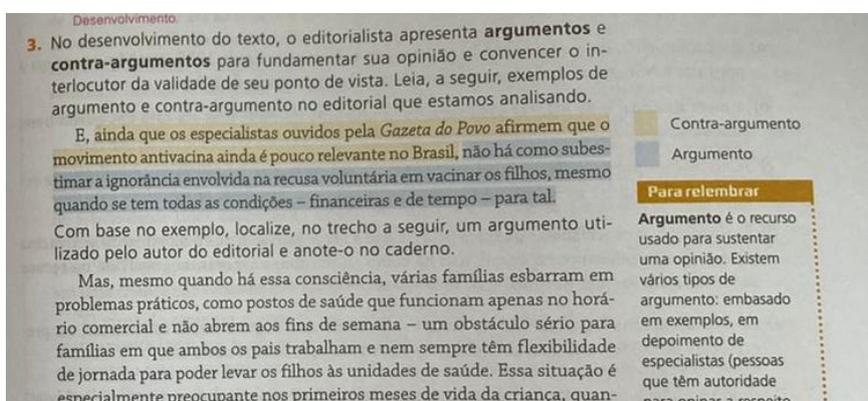
Figura 26 – Elementos gráficos em "Conexão e Uso"



Fonte: DELMANTO; CARVALHO, 2018.

Além das formas geométricas, outros elementos do projeto gráfico contribuem para a ideia de modernidade: o primeiro deles é o destaque que alguns conteúdos textuais recebem com um “marcador de texto”, seguindo uma tendência jovem de registrar estudos com cores para separar conteúdos, conforme Figura 27.

Figura 27 – Marcações de texto em “Conexão e Uso”

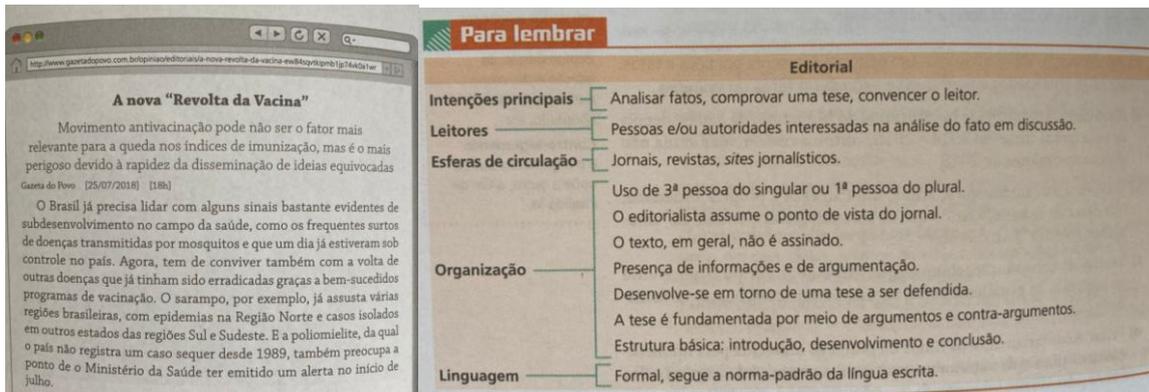


Fonte: DELMANTO; CARVALHO, 2018.

Um outro recurso do modo espacial utilizado para dinamizar a diagramação é a utilização de janelas que imitam a navegação Web. Assim como na obra “Tecendo Linguagens”, esse recurso

serve para aproximar a organização do livro àquela encontrada nos ambientes virtuais, ainda que não haja um trabalho sobre a interferência do *design* das janelas nas competências leitoras. A seção “Para lembrar” também é uma forma organizacional utilizada para resumir os conteúdos sobre gêneros textuais apresentados, possibilitando uma leitura resumida com palavras-chave (Figura 28).

Figura 28 – Recursos de diagramação presentes em “Conexão e Uso”



Fonte: DELMANTO; CARVALHO, 2018.

De forma geral, a obra utiliza-se de diversos recursos gráficos para organizar o conteúdo, mantendo coesão entre os elementos e *boxes* apresentados, que, por sua vez, contribuem para reduzir a linearidade da leitura com informações extras e resumos de conteúdos.

4.4.3 Capítulo final: atividades de leitura envolvendo textos multi

No início da unidade oito, um cartum é apresentado com questões na seção “Trocando ideias”, que “[...] propõe atividades que promovem a reflexão, apreciação e réplica dos alunos em relação à leitura da imagem apresentada” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. XXIII).

Figura 29 - Cartum na abertura da última unidade de "Português: Conexão e Uso"



Fonte: DELMANTO; CARVALHO, 2018.

Três questões exploram recursos semióticos do cartum (Figura 29): “(1) Que elementos compõem o cartum?” explora a composição gráfica, de forma que o estudante identifique elementos diversos do cartum; “(2) Observe as cores utilizadas no cartum. De que modo elas contribuem para atribuir sentido ao texto?” aqui, há uma reflexão ainda mais profunda sobre as cores, uma vez que os estudantes devem analisar como esse recurso semiótico atribui significado para o sentido global do texto; “(3) Você acha que se trata de uma obra realista? Explique sua resposta.”, aqui, o estudante é levado a refletir sobre a realidade e a representação do cartum, podendo justificar sua resposta com os modos e recursos semióticos (DIAS, 2018) do texto.

Na primeira leitura do capítulo há um editorial (Figura 30) e, nele, recursos ligados ao modo espacial e verbal são analisados: “No editorial que estamos analisando estão presentes esses três elementos [sobretítulo, título e linha fina]?”. Essa questão, ainda que não evoque os efeitos de sentido que a existência desses elementos causaria, contribui para uma percepção da organização do gênero, mantendo o olhar do aluno aguçado para esses recursos semióticos.

Figura 30 – Recursos semióticos explorados em "Conexão e Uso"

Recursos expressivos

- O editorial que você leu não tem um autor específico. A que você atribui esse fato? Espera-se que os alunos respondam que esse editorial não é assinado porque representa a visão do jornal, não é do editorialista que o redigiu.
- Um editorial, como vimos em outros gêneros da esfera jornalística, pode apresentar sobretítulo, título e **linha fina**, a fim de deixar mais claro ao leitor o que será tratado no texto.
 - No editorial que estamos analisando estão presentes esses três elementos?
Não, apenas título e linha fina.
 - Releia o título do editorial. A que ele se refere?
Refere-se ao assunto abordado no texto.
 - Você considera que o título desse editorial antecipa o assunto tratado ou apenas cria expectativa no leitor? Justifique.

Para relembrar
Linha fina ou subtítulo é uma linha utilizada abaixo do título para dar uma informação que o título não apresenta, chamando a atenção do leitor para o assunto abordado no texto. É também chamada de subtítulo.

Fonte: DELMANTO; CARVALHO, 2018.

A partir da segunda leitura, com a presença de charges e cartuns, os recursos são mais explorados. Uma charge de Quino (Figura 31), que apresenta duas pessoas conversando em meio à multidão, explora a representação imagética do local, com as questões “(a) Graficamente, em que os dois personagens se diferenciam das demais pessoas retratadas na cena? (b) Em sua opinião, por que o cartunista destaca essas pessoas das outras? (c) Em que lugar acontece essa cena?”. A questão (b), em especial, destaca as motivações do cartunista para suas escolhas gráficas dos modos visual e espacial, de forma que ela influencia na produção de sentidos sobre o cartum.

Figura 31 – Atividade envolvendo charge em "Português: Conexão e Uso"

5. O humor pode provocar desde um sorriso sutil até uma gargalhada. Que tipo de riso essa charge provocou em você? Por quê? Resposta pessoal.

A charge é um gênero por meio do qual o autor expressa sua visão sobre situações cotidianas, fazendo uma crítica política ou social. Para isso, emprega o humor e a sátira.

6. Agora, vamos analisar o cartum de Quino. Observe os dois personagens em destaque no detalhe reproduzido ao lado.

- Graficamente, em que eles se diferenciam das demais pessoas retratadas na cena?
- Em sua opinião, por que o cartunista destaca essas pessoas das outras?
- Em que lugar acontece essa cena?

6. a) Espera-se que os alunos respondam que são desenhados de forma detalhada, enquanto as outras pessoas aparecem apenas esboçadas, com exceção das que estão mais à frente na cena, com traços relativamente mais nítidos.

290 Unidade 8 b. b) Resposta pessoal. Possibilidade: Porque elas representam os principais papéis na cena e dizem as falas que dão sentido ao cartum.

Fonte: DELMANTO; CARVALHO, 2018.

A seção em que se encontra a atividade se chama “Exploração do texto” e dedica-se a

[...] desenvolver no estudante novas capacidades e habilidades necessárias à sua formação de leitor, bem como fazê-lo progredir naquelas já adquiridas, por meio da incorporação de estratégias de leitura mais complexas, proporcionadas pelo trabalho com textos que ampliem seu letramento, inclusive o digital (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. XXIII).

Ainda que os recursos semióticos não tenham grande complexidade, seu estudo formal é considerado complexo pelas autoras e, por meio das atividades bem estruturadas e detalhadas, realmente podem contribuir para o letramento digital.

A última atividade de leitura a explorar elementos semióticos além do verbal está presente na seção “Diálogo entre textos”, e propõe uma comparação entre o editorial presente na primeira leitura e o infográfico (Figura 32), que tratam da mesma temática em gêneros textuais diferentes. Nesta atividade, além da leitura do texto verbal do infográfico, a análise do recurso semiótico de cores e de seu papel organizador na estrutura do gênero textual é proposta, a partir da questão “2 - O infográfico pode ser dividido em duas partes, assinaladas pelo predomínio de duas cores diferentes em elementos diferentes. Que cores são essas e que tipo de informação aparecem em cada divisão do texto?”. Com ela, o estudante é convidado a perceber as cores enquanto elemento de significado visual na compreensão do texto como um todo.

Quadro 5 – Paisagem semiótica da coleção “Português: Conexão e Uso”

CAMPOS DE ATUAÇÃO	ARTÍSTICO-LITERÁRIO	ESTUDO E PESQUISA	JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	VIDA PÚBLICA
GÊNEROS TEXTUAIS	Pintura (9/9)	Infográfico (1/4)	Notícia (1/20)	Comentário
	Conto (3/7)	Relatório científico (1/1)	Crônica (1/2)	Transcrição de discurso
	Poema (5/8)	Relatório de visita (1/1)	Artigo	Declaração
	Escultura (3/3)	Artigo científico	Cartaz (2/4)	Lei (1/1)
	Canção (2/6)	Boletim meteorológico	Matéria (2/33)	
	Miniconto (6/7)		Manchete	
	Romance		Entrevista (1/5)	
	Colagem (1/1)		Reportagem	
	Fotografia (7/8)		Horóscopo	
	Samba-enredo (1/1)		Artigo de opinião (1/1)	
	Grafite		Post (1/1)	
	Roteiro (2/3)		Placa	
	Texto dramático (1/1)		Cartum (2/3)	
			Editorial (1/1)	
		Charge (1/1)		
		Tirinha (12/19)		

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme Quadro 5, há um equilíbrio entre os campos *jornalístico-midiático* e *artístico-literário*. No primeiro deles, destacam-se os gêneros textuais: tirinha, matéria, cartaz, crônica, cartum, entrevista, artigo de opinião, post, editorial, charge. Dentre esses, há exploração dos recursos multissemióticos de textos tidos como monomodais, ou seja, com apenas um modo de representação explícito na materialidade do texto, o que não impede o tratamento dos múltiplos recursos utilizados para produzir sentido. No campo *artístico-literário*, quase todos os gêneros apresentados são analisados sob a ótica da multissemiose, sendo eles: pintura, conto, poema, escultura, canção, miniconto, colagem, fotografia, samba-enredo, roteiro e texto dramático. Novamente, é notável que não são gêneros textuais com apoio além do verbal, mas há exploração de recursos semióticos da mesma forma.

No campo *estudo e pesquisa* destacam-se os gêneros textuais: infográfico, relatório científico e relatório de visita, importantes gêneros para a prática escolar. No campo *vida pública*, o gênero textual lei também é analisado considerando seus recursos multissemióticos. Ainda que esses campos não possuam tantos textos quanto os campos *jornalístico-midiático* e *artístico-literário*, há representatividade em relação à exploração de recursos multissemióticos mesmo em textos verbais, o que possibilita uma visão mais crítica desses.

4.5 Singular e Plural: leitura, produção e estudos da linguagem

Nos tópicos a seguir, encontra-se a análise completa do livro didático “Singular e Plural: leitura, produção e estudos da linguagem”.

4.5.1 Referenciais teórico-metodológicos

A coleção “Singular & Plural: leitura, produção e estudos da linguagem”, de Balthasar e Goulart (2018), é dividida em quatro unidades com três capítulos cada. Assim como na obra anterior, de Delmundo e Carvalho (2018), “Singular & Plural” também contém a teoria vygotskyana como um dos pilares teórico-metodológicos:

Tanto as teorias de aprendizagem socioconstrutivistas quanto as de linguagem enunciativo-discursivas têm como pano de fundo a concepção de **homem como um ser social e histórico que se constitui nas e pelas relações com os outros, que se dão em certo tempo e espaço, por meio da linguagem** (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. VI).

A aproximação escolhida dialoga com a concepção enunciativo-discursiva trazida pela Base, acrescentando uma relação ainda mais intrínseca entre linguagem e contexto sócio-histórico.

Como proposta metodológica, as autoras destacam a tríade aluno-conhecimento-mediação do professor, sugerindo atividades e dinâmicas, que “[...] favorecem a interação e colaboração entre alunos, em pequenos grupos ou no coletivo, e entre alunos ou aluno e professor [...]” (p. VII), de forma que sejam criadas situações didáticas planejadas em que o texto é a unidade de trabalho. A preocupação com as situações comunicativas dialoga com o referencial trazido por Balthasar e Goulart (2018), especialmente em relação às práticas de letramento.

Logo em seguida, dialogando com as situações comunicativas, as autoras apresentam um conceito importante para essa análise: o de gêneros multissemióticos e multimidiáticos:

Sabemos que com as tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs) cada vez mais essas práticas de linguagem envolvem textos “multi”: que se configuram em gêneros **multissemióticos** e **multimidiáticos**, porque convocam várias linguagens (linguísticas, visuais, corporais, sonoras) que suportam diferentes mídias (impressa, radiofônica, televisiva, digital) para construir sentidos [...] (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. VIII).

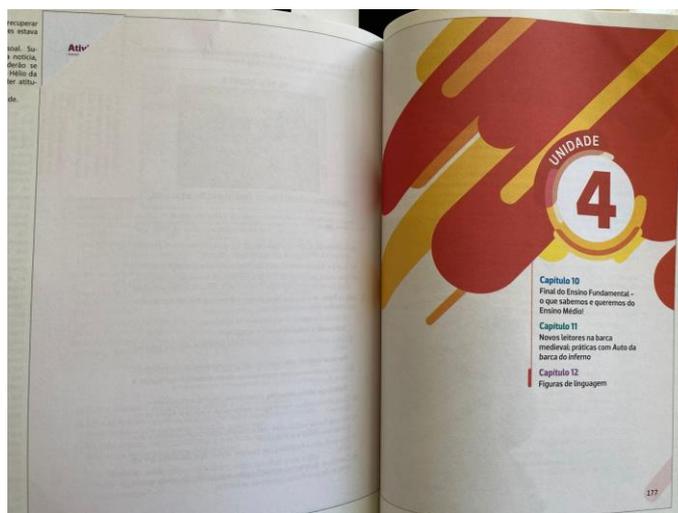
É relevante, neste trecho, perceber a diferenciação entre multissemióticos e multimidiáticos, que muito se assemelha à abordagem trazida nesta pesquisa, além da forma como a nomenclatura “modos” é substituída por “mídias”, substituição essa que reforça a multimodalidade como algo relacionado à esfera midiática, seja ela impressa ou digital, e não diretamente enquanto modo de representação. Tal substituição altera o foco teórico, pois deixa de lado o modo de representação e foca no suporte em que os textos circulam, contribuindo para as teorias apresentadas pelas autoras.

Já para a leitura, Balthasar e Goulart (2018) focam em sugestões metodológicas para procedimentos de leitura, além de destacá-la enquanto centro da obra, especialmente em relação à leitura literária. As autoras também discorrem sobre métodos avaliativos, indicando quais seções podem ajudar nas etapas do processo avaliativo. Ao final do manual do professor, há quatro textos anexos sobre algumas abordagens teórico-metodológicas apresentadas, na íntegra.

4.5.2 Capítulo final: projeto gráfico

O livro didático “Singular e Plural”, em sua última unidade, possui três capítulos, que são apresentados em uma página em branco (Figura 33). Ainda que o alívio visual de espaços em branco seja importante para a organização dos conteúdos e para uma leitura mais agradável, como recurso semiótico no modo espacial, o espaço poderia ser aproveitado com uma imagem (cartum, charge, pintura, ilustração, infográfico etc.) para análise, aos moldes do que sugere a seção “Trocando ideias” da obra “Conexão e Uso” ou até mesmo incluir outras indagações para contextualizar a unidade.

Figura 33 – Abertura da última unidade em “Singular e Plural”

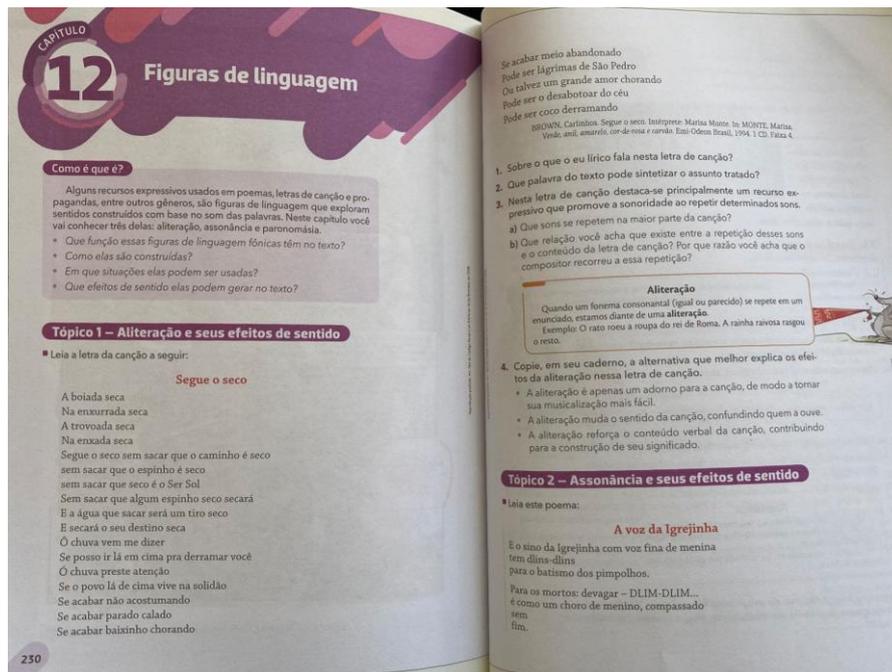


Fonte: BALTHASAR; GOULART, 2018.

No miolo do capítulo aqui analisado, “Figuras de linguagem”, esse espaço em branco se mostra uma grata surpresa, pois facilita a leitura e permite que ilustrações e *boxes* com maior espaçamento sejam utilizados, em contraste com obras que apresentam maior volume textual, como “Tecendo Linguagens” (Figura 2). As tipografias utilizadas também denotam leveza ao material, por serem um pouco mais arredondadas que as mais formais e serifadas. Esses recursos contribuem para um discurso didático (CHOPPIN, 2004) mais leve, tendo em vista que a organização espacial diminui a concentração de textos.

As cores apresentadas na divisão de unidades são mantidas nos capítulos mencionados. O último capítulo, intitulado “Figuras de linguagem”, mantém a predominância da cor roxa, cor incomum nos materiais didáticos aqui analisados, especialmente porque seu tom “[...] médio, com igual utilização de azul e vermelho, tende a parecer chato e entediante (ADDAMS, 2017, p. 75, tradução minha²⁴)”. Em adição aos subtítulos em vermelho, as cores fortes criam alto contraste em relação aos espaços em branco das páginas (Figura 34).

Figura 34 – Cores principais no último capítulo de “Singular e Plural”

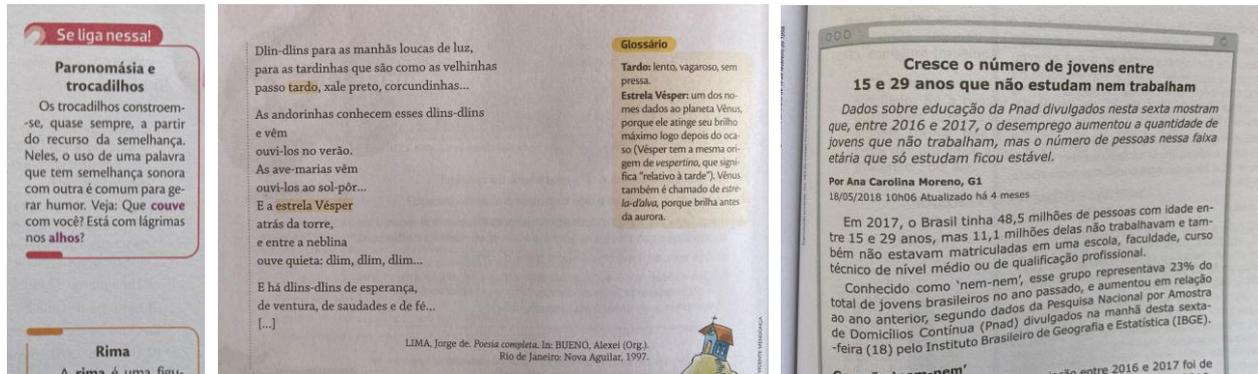


Fonte: BALTHASAR; GOULART, 2018.

Além das cores, outros recursos do modo visual são utilizados no projeto gráfico da obra, como os tradicionais *boxes* de conteúdo – que também funcionam dentro do modo espacial –, geralmente representados como uma coluna lateral extra, marcações de texto para destacar termos do glossário e a utilização de janelas com uma aparência similar das janelas Web, como mostra a Figura 35.

²⁴ Do original: *Mid-range purple, equal blending of red and blue, tends to feel flat and uninteresting.*

Figura 35 – Recursos gráficos em “Singular e Plural”



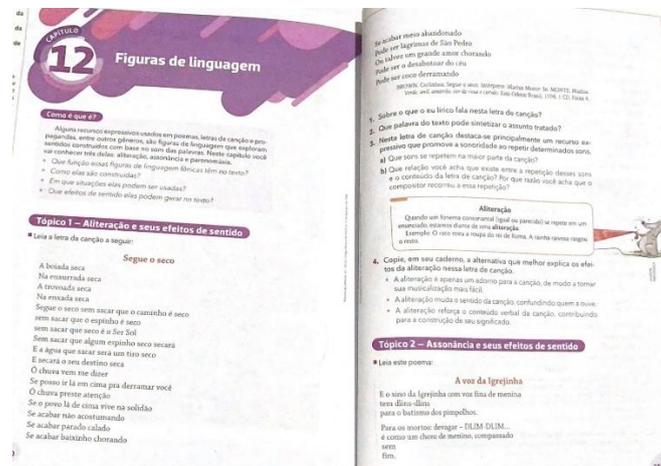
Fonte: BALTHASAR; GOULART, 2018.

O *design* de janela utilizado em “Singular e Plural”, entretanto, difere-se do encontrado nas obras “Tecendo Linguagens” (Figura 2) e “Conexão e Uso” (Figura 28), pois não apresenta o endereço do conteúdo, exercendo uma função puramente ilustrativa, sem destacar recursos reais para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao letramento digital.

4.5.3 Capítulo final: atividades de leitura envolvendo textos multi

No capítulo “Figuras de linguagem” a canção “Segue o seco”, de Carlinhos Brown, é apresentada no “Tópico 1 – Aliteração e seus efeitos de sentido”. Ainda que a canção seja exibida apenas verbalmente (diferente da forma em que o gênero é tratado na obra “Se liga na Língua”, por exemplo), tópicos importantes são abordados, de forma que a produção de sentido é vista como resultado da interação entre recursos semióticos do modo sonoro e a história contada no modo verbal. Na questão quatro, a aliteração é reforçada enquanto recurso semiótico sonoro fundamental à construção geral do significado (Figura 36).

Figura 36 – Texto e exercício sobre aliteração em “Singular e Plural”



Fonte: BALTHASAR; GOULART, 2018.

Seguindo o destaque no modo sonoro, um anúncio publicitário é apresentado (Figura 37) com os dizeres “Já fui asfaltado!” em destaque, junto de uma nota de rodapé que diz “Você pode estar falando inglês assim.”. Com esses dizeres, explora-se a semelhança sonora com outra palavra que possui um significado completamente diferente: “Há semelhança de sentido entre a palavra ‘asfaltado’, usada no anúncio, e a palavra de som semelhante usada no cotidiano das cidades com alto índice de violência?”.

Figura 37 – Anúncio apresentado em "Singular e Plural: leitura, produção e estudos da linguagem"

Tópico 3 – Paronomásia e seus efeitos de sentido

■ Leia o anúncio a seguir:

JÁ FUI ASFALTADO!

VOCE PODE ESTAR FALANDO INGLÊS ASSIM

1. O que está sendo anunciado nessa propaganda?

2. A frase que aparece em maior destaque pode ser associada a outra bastante comum em cidades consideradas violentas. Qual é?

3. Há semelhança de sentido entre a palavra “asfaltado”, usada no anúncio, e a palavra de som semelhante usada no cotidiano das cidades com alto índice de violência?

A presença de aparente propaganda na seção se justifica de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 15/2000, que diz que “o uso didático de imagens comerciais identificadas pode ser pertinente desde que faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, conduzindo à apropriação crítica das múltiplas formas de língua presentes em nossa sociedade, submetido às determinações gerais da legislação nacional e às específicas da educação brasileira, com comprometimento modico e variado”.

Se liga nessa!

Paronomásia e trocadilhos

Os trocadilhos constroem-se, quase sempre, a partir

Fonte: BALTHASAR; GOULART, 2018.

Como não foi explicitada a relação entre os sentidos das palavras e a persuasão do anúncio, que diz respeito a erros de pronúncia no aprendizado de Língua Inglesa, essa atividade poderia, ao menos, relacionar a predominância de texto verbal a como isso impacta na interpretação do anúncio, levando em conta a ausência de outros elementos e destacando o modo espacial na análise semiótica, ou, então, de forma que os modos verbal e visual sejam mobilizados para a compreensão do conteúdo, pois tais formas

[...] podem, dependendo de como forem aplicadas, apontar para um mesmo significado, atuando de forma complementar. Ou podem apontar para significados díspares surpreendendo o leitor com a falta de sentido e obrigando-o a gerar uma hipótese que complete a lacuna criada entre os significados (BORGES, 2011, p. 268).

4.5.4 A natureza dos textos multi

Em “Singular e Plural”, salienta-se a utilização do modo visual, tendo em vista que a maioria dos gêneros textuais explorados do ponto de vista das multissemioses está dentro desse modo. Neste livro didático, há uma mudança em relação aos livros analisados em tópicos anteriores: o campo *artístico-literário* concentra a maior variedade e quantidade de gêneros textuais analisados em uma

perspectiva das multis. Destacam-se: instalação artística, romance, capa, fotografia, poema, vissungo²⁵, jongo²⁶, canção e texto dramático.

Quadro 6 – Paisagem semiótica da coleção “Singular e Plural: leitura, produção e estudos da linguagem”

CAMPOS DE ATUAÇÃO	ARTÍSTICO-LITERÁRIO	ESTUDO E PESQUISA	JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	VIDA PÚBLICA
GÊNEROS TEXTUAIS	Instalação artística (1/1)	Artigo científico	Charge (1/1)	Transcrição de palestra (1/1)
	Romance (3/4)	Infográfico (1/1)	Reportagem (2/6)	Declaração
	Ilustração	Verbetes	Matéria	Biografia (1/1)
	Capa (1/1)	Artigo acadêmico	Tirinha (2/11)	
	Fotografia (2/2)	Esquema	Notícia	
	Poema (3/3)	Ensaio	Cartaz (1/1)	
	Vissungo (1/1)		Entrevista	
	Jongo (1/1)		Anúncio publicitário (1/1)	
	Canção (1/2)		Cartum (1/1)	
	Texto dramático (1/1)		Artigo de opinião	
			Anedota	
			Manchete	
		Meme (1/1)		
		Transcrição de podcast (2/2)		

Fonte: Elaborado pela autora.

Já no campo *jornalístico-midiático*, os gêneros textuais charge, reportagem, tirinha, cartaz, anúncio publicitário, cartum, meme e transcrição de *podcast* são destacados, demonstrando equilíbrio entre gêneros encontrados em mídias físicas e digitais. Segundo a Base, essa variedade é relevante, pois

[a] demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta complexidade se expressa pela articulação: da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo; [...] da consideração da cultura digital e das TDIC; [...] (BRASIL, 2017, s/p).

Pela primeira vez na análise da paisagem semiótica, os gêneros textuais do campo *vida pública* exploram mais a característica multisemiótica dos textos do que o campo *estudo e pesquisa*, indicando uma possibilidade a mais de trabalho com os recursos multisemióticos dos gêneros textuais desse campo.

4.6 Apoema: Português

Nos tópicos a seguir, encontra-se a análise completa do livro didático “Apoema: Português”.

²⁵ Vissungo é um canto de trabalho que era utilizado por africanos escravizados – em específico, vindos da Angola.

²⁶ Jongo, aqui, é o tipo de canto proferido em rodas de dança de origem africana, que também acompanha a musicalidade de instrumentos musicais.

4.6.1 Referenciais teórico-metodológicos

A coleção didática “Apoema: Português”, de Teixeira *et al.* (2018), é organizada em oito unidades com dois capítulos cada e, em cada unidade, são trabalhados entre um e dois gêneros textuais. Essa organização, segundo as autoras, contribui para que as unidades girem em torno dos textos, o que se justifica,

[...] em primeiro lugar, por sua natureza de unidade de sentido que pode ser tomada tanto como um objeto de significação, constituído de relações internas de coesão e coerência, quanto como um objeto histórico de comunicação, que serve a uma finalidade comunicativa e se inscreve num contexto sócio-histórico, marcado discursiva e ideologicamente (TEIXEIRA *et al.*, 2018, p. V).

Essa concepção de texto é vista, também, na Base (2017, s/p), estando diretamente conectada à perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, também assumida na obra “Apoema”:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Outro ponto fortemente abordado no manual do professor está relacionado aos desafios contemporâneos do ensino de LP, especialmente em relação às TDICs. As autoras pontuam “[...] a emergência de novos gêneros, regimes de interação, dispositivos e estratégias de leitura” (TEIXEIRA *et al.*, 2018, p. V), destacando que não são apenas textos diferentes dos já encontrados em outros ambientes, como também práticas de interação e estratégias para leitura, aproximando essa fala das concepções acerca do letramento digital e das competências e habilidades específicas para o uso consciente dos ambientes digitais. Isso dialoga diretamente com a BNCC, já que, na documentação, as práticas de linguagem contemporâneas não envolvem apenas “[...] novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos [...]” como, também, “[...] novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018).

Em relação à natureza dos textos e à compreensão das multis, Teixeira *et al.* pontuam que “[...] os textos devem ser considerados unidades constituídas pela relação entre um plano de conteúdo e um plano da expressão [...]. O plano de conteúdo diz respeito às ideias, aos conceitos, aos enredos e aos conflitos sugeridos no texto. O plano da expressão refere-se à materialidade significativa em que o texto se expressa: linguagem verbal, pintura, desenho, dança, música etc” (p. VI). Aqui, é possível perceber que há uma diferenciação entre o conteúdo e o modo de representação, aproximando a materialidade aos conceitos de multissemiose e multimodalidade trabalhados nesta pesquisa. As autoras ainda continuam especificando a importância de se analisar as combinações formais presentes nessas representações, assim como as especificidades de cada

representação, para que os estudantes possam aproveitar as possibilidades de sentido oferecidas pelos textos. Teixeira *et al.* (2018, p. VIII) ainda discorrem sobre o multiletramento, apontando que

[e]m razão da exigência do multiletramento, esta coleção selecionou textos variados, para os quais elaborou percursos de leitura e compreensão que considerem as habilidades de perceber não só letras, parágrafos ou versos, mas também combinações de cores, relações entre gestos e movimentos de ocupação de espaços multissemióticos.

Assim, é perceptível como as autoras consideram a compreensão dos recursos extralinguísticos como algo próprio da cultura digital, tendo este foco no trabalho de leitura apenas a partir da exigência dos multiletramentos pela Base, e não como algo fundamental a qualquer tipo de leitura independente da documentação parametrizadora vigente e de ambientes especificamente virtuais. Para Ribeiro (2021, p. 32), inclusive, “[t]ratar dos textos na escola e considerar seus elementos não verbais como ‘paralinguísticos’ ou ‘extralinguísticos’ e similares já não faz sentido se considerarmos que um texto é o resultado da orquestração de todas as suas camadas de sentido”.

Outra justificativa que se aproxima dessa abordagem das autoras é a seguinte:

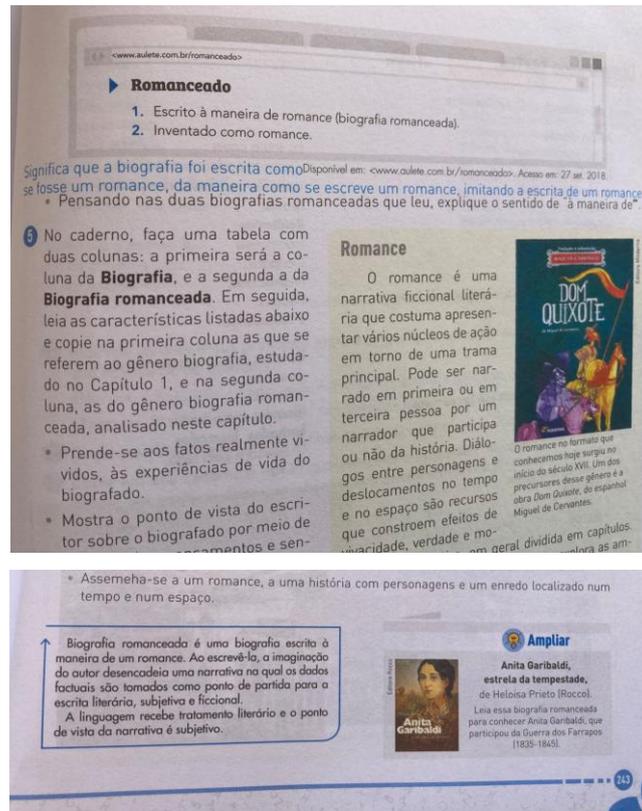
Nesse contexto, o livro didático enfrenta o desafio de acolher tanto a novidade tecnológica e suas implicações discursivas quanto a tradição escolar moldada no livro, nas antologias e na palavra do professor. Se a primeira deve ser contemplada, sob o risco da escola desconectar-se de um componente essencial das experiências contemporâneas, a segunda não pode ser esquecida ou substituída, para que não se perca a riqueza complexa que representa (TEIXEIRA *et al.*, 2018, p. V).

Na citação, flagra-se a novidade tecnológica como uma obrigatoriedade que, caso não seja acatada, afastará os estudantes do aprendizado e da escola, enquanto as práticas tradicionais são essenciais e de maior riqueza e complexidade, em que parece haver uma hierarquização de ambientes e leituras. Entretanto, a compreensão semiótica não empobrece a relação entre aluno e linguagem, pois, para Ribeiro (2021, p. 14):

A ideia é que o empoderamento semiótico de cidadãs e cidadãos passe também, necessariamente, pela mobilização de muitas linguagens, modos semióticos e recursos tecnológicos, mas no sentido da **emancipação** e da **cidadania**, e não no da restrição e do empobrecimento intelectual (RIBEIRO, 2021, p. 14, grifos meus).

Além dessas frentes teóricas, as autoras discutem sobre gêneros textuais, variação linguística, esferas sociais e sua relação com a linguagem etc. Como referenciais metodológicos, Teixeira *et al.* (2018) citam o que cada seção do livro ajuda a avaliar e como cada seção e *boxes* de informações podem contribuir nos estudos. Há, também, um quadro de conteúdos e as habilidades e competências relacionadas, assim como quais sequências didáticas, disponíveis no material digital do professor, podem ser usadas junto de cada conteúdo.

Figura 39 – Recursos visuais utilizados em “Apoema: Português”



Fonte: TEIXEIRA *et al.*, 2018.

4.6.3 Capítulo final: atividades de leitura envolvendo textos multi

Ao longo de todo o capítulo, há atividades de leitura em que recursos semióticos de um texto multimodal são tratados. O texto se encontra na seção “Antes da leitura”, que

[...] antecede a leitura do texto de cada capítulo da unidade, sugerindo o que virá em seguida. Para isso, são apresentados elementos contextuais e pré-textuais, na forma de capas de livro, pinturas, fotografias, trechos de notícias, para despertar a curiosidade dos alunos e estabelecer a relação de seu conhecimento prévio com o texto que será analisado. [...] Eles formularão hipóteses, relacionando linguagens, em uma espécie de “aquecimento” para a leitura e a análise do texto de cada capítulo (TEIXEIRA, *et al.*, 2018, p. XX).

Na atividade, é possível flagrar uma fotografia de uma capa de livro virtual (*e-book*), em que são analisados diversos elementos (Figura 40).

Figura 40 – Atividade de leitura de “Apoema: Português”

6. Indicam características. O substantivo **coragem** demonstra que ela é uma mulher destemida, valente. A palavra **poesia** indica que Cora era poeta, escrevia poesias.

- 1 Observe, na tela do leitor de livros digitais a capa do livro do qual você lerá um trecho. Você já leu livros digitais? Em caso positivo, o que achou? Resposta pessoal.
- 2 Que funções você acha que os suportes para leitura digital oferecem? Troque ideias com os colegas e o professor.
- 3 Identifique o título do livro e o nome da autora. *Cora coragem, Cora poesia*, de Vicência Brêtas Tahan.
- 4 Observe a fotografia que está na capa. De quem provavelmente é o reflexo da figura no espelho? Como é essa pessoa?
- 5 Repare na moldura do espelho e no tipo de tecido que aparece à esquerda, criando uma espécie de margem. Faça uma breve descrição desses objetos decorativos. Que relação eles estabelecem, na capa, com a fotografia da mulher refletida no espelho?
- 6 O que as palavras do título indicam sobre a pessoa a ser biografada?
- 7 Formule uma hipótese sobre o gênero a ser desenvolvido nesse livro. Resposta pessoal.

Fonte: TEIXEIRA *et al.*, 2018.

Nas duas primeiras questões, são exploradas experiências virtuais dos estudantes, com foco nas especialidades e nas diferenças entre os diferentes suportes de leitura, levando o estudante a refletir sobre as experiências e funcionalidades envolvidas com a leitura nos ambientes digitais. Neste momento, cumpre-se o que é dito nos referenciais teóricos e metodológicos da obra, uma vez que são tratados “[...] a emergência de novos gêneros, regimes de interação, dispositivos e estratégias de leitura” (TEIXEIRA *et al.*, 2018, p. V). Este momento também possui relevância nas discussões sobre as práticas de leitura em outros ambientes além do impresso, como um

[...] momento privilegiado para **identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais**, o letramento na cibercultura, **conduzem a um estado ou condição diferente** daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel (SOARES, 2002, p. 146, grifos meus).

Em seguida, outros elementos são explorados: verbais (título, autoria), imagéticos (fotografia da capa, elementos que compõem a fotografia) e a mistura deles, principalmente da relação de sentido que é estabelecida entre esses recursos semióticos (questão cinco). Estes

elementos também são explorados novamente na seção “Estudo do texto” (Figura 41), em que o elemento textual é analisado em comparação aos outros elementos que compõem a capa.

Figura 41 – Atividade que explora composição imagética em "Apoema: Português"

9 Reveja a composição do título do livro.

10. Resposta pessoal. A Aninha que amava as palavras permaneceu em Cora Coralina, a escritora, a poeta.

Cora, por meio da repetição da palavra e da fonte de cor branca

a) Que elemento se destaca dos demais? Por meio de que recursos?
 b) Que palavra é formada com base no nome Cora? Que sentido essa palavra terá na obra? É possível determinar isso pela leitura do trecho?

Fonte: TEIXEIRA *et al.*, 2018.

Um poema de Cora Coralina é apresentado e comparado com a biografia apresentada anteriormente no capítulo, em que se pergunta: “Assinale as diferenças principais entre a biografia de Cora Coralina e o texto que acabou de ler quanto à: (a) forma; (b) pessoa do discurso.” Ainda que não haja uma análise profunda em relação à forma dos textos, principalmente em relação aos diferentes efeitos de sentido produzidos pelo texto em prosa ou em poema / versos, há um foco no modo espacial (DIAS, 2018), em que os alunos deixam de pensar no conteúdo por um momento, focando na organização do texto (Figura 42)

Figura 42 – Comparação em relação à forma apresentada em "Apoema"

Postados
 Calcinados
 e renascidos
 Minha vida,
 meus sentidos,
 minha **estética**,
 todas as vibrações
 de minha sensibilidade de mulher,
 têm, aqui, suas raízes.

Eu sou a menina feia
 da ponte da Lapa.
 Eu sou Aninha.

Glossário

Calcinado: queimado, reduzido a cinzas.
Estética: conjunto de princípios que tratam da beleza, da arte.
Frincha: abertura estreita, fenda.
Lacerado: despedaçado, rasgado.
Lanhado: rasgado, ferido.
Lascado: rachado.
Ramado: conjunto de ramos da árvore.
Renitente: que resiste, obstinado.

1 Assinale as diferenças principais entre a biografia romanceada de Cora Coralina e o texto que acabou de ler quanto à:

a) forma; A biografia romanceada é escrita em prosa, e o poema, em versos
 b) pessoa do discurso. A biografia romanceada é escrita em 3ª pessoa, e o poema, em 1ª

Fonte: TEIXEIRA *et al.*, 2018.

A atividade oferece uma interessante brecha para que o professor ressalte outros pontos, comparando até mesmo com outras representações semióticas (como seria se esse poema estivesse em um *outdoor* e por que ele poderia ser representado assim, por exemplo).

4.6.4 A natureza dos textos multi

Assim como a coleção anteriormente analisada, “Singular e Plural”, a coleção “Apoema: Português” explora a análise multissemiótica de mais textos e gêneros textuais do campo *artístico-literário*, ainda que no campo *jornalístico-midiático* haja maior variedade de gêneros textuais no geral.

Como especifica o Quadro 7, no campo *artístico literário* destacam-se os gêneros: fotografia, autorretrato, montagem artística, pintura, capa, texto dramático, canção, poema, quadrinho, ilustração, microconto, conto e biografia, com propostas de atividade relacionadas aos recursos multissemióticos, com equilíbrio entre os gêneros textuais que trabalham recursos ligados aos modos visual verbal. Já no campo *jornalístico-midiático*, destacam-se: notícia, cabeçalho digital, reportagem, charge, meme, folheto informativo, campanha publicitária, cartaz, fotorreportagem, mensagem digital e comentário digital. Entre esses, o modo visual se destaca consideravelmente na análise de recursos multissemióticos.

Quadro 7 – Paisagem semiótica da coleção “Apoema: Português”

CAMPOS DE ATUAÇÃO	ARTÍSTICO-LITERÁRIO	ESTUDO E PESQUISA	JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	VIDA PÚBLICA
GÊNEROS TEXTUAIS	Fotografia (23/24)	Ensaio	Notícia (5/15)	Carta abera (2/3)
	Autorretrato (1/1)	Infográfico (1/6)	Cabeçalho digital (1/1)	Lei (4/6)
	Montagem artística (2/2)	Artigo	Reportagem (4/15)	Declaração
	Pintura (4/4)	Verbetes	Charge (1/1)	Nota de repúdio
	Capa (3/3)	Mapa	Meme (1/1)	
	Cordel	Nota de autor	Folheto informativo (2/2)	
	Texto dramático (2/2)	Linha do tempo (1/1)	Campanha publicitária (1/1)	
	Canção (1/1)		Editorial	
	Poema (5/10)		Slogan	
	Quadrinho (1/3)		Cartaz (4/4)	
	Ilustração (1/1)		Matéria	
	Miniconto		Entrevista	
	Microconto (2/6)		Fotorreportagem (5/5)	
	Conto (1/2)		Artigo de opinião	
	Biografia (5/6)		Mensagem digital (2/2)	
			Comentário digital (1/1)	

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os gêneros textuais do campo *estudo e pesquisa*, destacam-se o infográfico e a linha do tempo, que contribuem para uma percepção de recursos semióticos ligados à organização textual e visual dentro desses gêneros, ou seja, do modo espacial, uma vez que essas características são exploradas nos textos. Enquanto no campo *estudo e pesquisa* há mais gêneros textuais como um

todo, o campo *vida pública* explora os recursos multissemióticos em uma maior quantidade, contribuindo para uma maior sistematização e aprendizado dentro dos gêneros textuais carta aberta e lei.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das coleções aqui apresentadas foi capaz de levantar relevantes dados acerca da paisagem semiótica das obras aprovadas pelo PNL D, em uma interpretação que considerou desde os referenciais teórico-metodológicos, até em como os textos são trabalhados em atividades de leitura além do modo verbal, na escolha dos elementos constitutivos do discurso didático de cada obra.

O alinhamento entre referenciais teórico-metodológicos de uma obra didática e as diretrizes educacionais é fundamental para que o material se mostre relevante no contexto educacional que visa a ser inserido. No contexto da BNCC, discussões sobre competências, habilidades e campos de atuação social são importantes para a organização da obra didática e, mais especificamente, em um material de LP, a fundamentação sobre linguagem, língua, leitura, escrita, oralidade, Análise Linguística / semiótica também se mostra necessária, conforme aponta a documentação (BRASIL, 2017, s/p):

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas / constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Com o foco nas concepções de leitura em relação às multis, destaco que a perspectiva de linguagem escolhida pela BNCC é a enunciativo-discursiva, que centraliza o texto “[...] como unidade de trabalho [...], de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2017, s/p), ou seja, a leitura de várias mídias e semioses deve ser tratada em seus contextos de produção, conceito que se aproxima às práticas de letramento.

Além disso, a Base salienta os modos de representação no contexto da leitura, pontuando recursos importantes para a cossignificação dos gêneros textuais:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2017, s/p).

Com isso, de forma geral, o manual do professor de todas as seis obras analisadas alinha-se à BNCC: autores e autoras descrevem as competências e habilidades e, ao longo dos capítulos,

especificam as competências relacionadas a cada seção e atividade, orientando, de fato, professores e gestores envolvidos com o material. Em relação aos referenciais teórico-metodológicos específicos da disciplina de LP, entretanto, há diferenças entre cada livro didático, que também são refletidas no trabalho com a leitura e as multis.

A obra com mais aquisições no PNLD de 2020, “Tecendo Linguagens”, foca em uma abordagem alegre e humanizada da LP menciona, também, as novas tecnologias, possibilitando que a centralidade da leitura seja vista, de fato, ao longo do material. Entretanto, o projeto gráfico não contribui, diretamente, para esta abordagem alegre e divertida, tendo em vista os poucos recursos semióticos dos modos visual e espacial, com predomínio do modo verbal. Essa escolha feita para o projeto gráfico, contudo, não interferiu nas atividades de leitura, que ainda abordam vários modos (visual, espacial, sonoro, gestual), mesmo que as questões relacionadas a eles poderiam ter um melhor direcionamento para quais recursos específicos poderiam ser analisados, como na atividade envolvendo uma a tirinha e a charge. De forma geral, os recursos semióticos poderiam ter sido explorados junto de seus efeitos de sentido, prática que contribuiria, diretamente, para as práticas significativas previstas pela perspectiva enunciativo-discursiva adotada.

Em “Se liga na Língua”, a abordagem enunciativo-discursiva perpassa todo o material, desde um referencial que considera os textos multimodais e multissemióticos, até pequenos detalhes e recursos presentes no projeto gráfico, que resultam em um material integrador de práticas relacionadas à língua. Os modos espacial e visual são valorizados no projeto gráfico, possibilitando, também, uma leitura menos linear e mais significativa, ao passo que guiam de forma coesa as diferentes seções apresentadas na organização da obra. O discurso didático, na coleção, contribui para as práticas significativas da leitura, o que é confirmado nas atividades analisadas do capítulo final: todas as atividades indicam os recursos semióticos nas questões e priorizam a explicação de seus efeitos de sentido, possibilitando que o estudante reflita e explique (palavra bastante utilizada no livro).

No livro “Geração Alpha”, havia uma preocupação em relação à natureza dos textos utilizados, já que não havia especificação dos gêneros próprios dos ambientes virtuais, além de uma visão que separava as multissemioses do campo de Análise Linguística / semiótica. Entretanto, no material, as atividades que recebiam destaque de modos além do verbal foram acompanhadas de atividades significativas, com textos de múltiplos ambientes. O projeto gráfico da obra, ainda que não fosse tão ilustrado quanto o livro “Se liga na Língua”, apresentou recursos do modo espacial que contribuíram para a materialização dos gêneros: ao representar quadros de um anúncio em vídeo, por exemplo, as setas e a organização dos quadros, que são recursos do modo espacial, foram

capazes de contribuir para a leitura, de forma a transcrever da melhor forma possível a movimentação do vídeo. Em todo momento, o estudante era levado a refletir sobre os diferentes modos e recursos, e quais efeitos de sentido eram criados a partir dessa junção, o que aproximou as multissemioses do campo da Análise Linguística/semiótica e também da leitura, fazendo com que essa última fosse percebida em seus contextos de uso.

Na obra “Português: Conexão e Uso”, os referenciais teórico-metodológicos apresentados citam os recursos multissemióticos apenas dentro dos gêneros textuais de representatividade digital, algo que, felizmente, não foi fator que restringiu as abordagens acerca da multissemiose nas atividades do livro. A maioria dos gêneros textuais, inclusive, são da esfera impressa e física e, ainda assim, recebem atenção aos seus elementos espaciais e visuais. Outro fator interessante abordado nos referenciais teórico-metodológicos diz respeito às práticas nos ambientes virtuais, algo visto na atividade que envolve a reflexão sobre *e-books*, contribuindo para discussões que estão relacionadas ao letramento digital. O projeto gráfico também contribui para o discurso didático do livro, tendo em vista que vários recursos dos modos visual e espacial são utilizados para manter a coesão entre as seções, como as cores e formas geométricas, facilitando a leitura e a compreensão das atividades.

Em “Singular e Plural: leitura, produção e estudos da linguagem”, os referenciais teórico-metodológicos levantam uma diferenciação interessante entre o que é multissemiótico e o que é multimidiático: enquanto o primeiro é definido de forma similar ao que eu apresento como modos de representação, o segundo foca no suporte dado aos textos, colocando os gêneros multimidiáticos como representativos do campo de atuação midiático. Na análise das atividades do último capítulo, entretanto, os recursos semióticos do gênero multimidiático abordado (o anúncio publicitário) não são abordados em sua totalidade, fazendo com que o foco dado durante todo o capítulo seja apenas no modo sonoro e em seus efeitos de sentido no modo verbal. O discurso didático da obra, de forma geral, apresenta espaços em branco que possibilitam mais recursos do modo visual, caso fossem utilizados mais gêneros textuais desse modo. Em relação às cores utilizadas, esta foi a obra mais diferenciada, com a cor roxa em predominância no capítulo analisado, fator que não confere leveza e pode, inclusive, chamar a atenção para esses recursos visuais de forma excessiva e não equilibrada.

No livro “Apoema: Português”, as autoras falam dos multiletramentos e dos gêneros relacionados às multis de forma preocupante: ao justificar a escolha dos gêneros textuais que compuseram a coleção, elas argumentam que há uma exigência dos multiletramentos e, ao falarem sobre as diferenças entre os gêneros digitais e os “tradicionais”, elas colocam esses últimos enquanto complexos, rebaixando os gêneros digitais a uma categoria ilustrativa, como algo relacionado à realidade do aluno que não alcança a dificuldade dos gêneros textuais tradicionais. Tais falas podem

ser problematizadas pois tratam dos fenômenos contemporâneos de letramento como elementos marginais ao estudo linguístico formal e necessário para uma formação cidadã e crítica. Entretanto, no capítulo analisado, houve uma consideração pelas práticas digitais de leitura (com os *e-readers* / *e-books*), e exploração de recursos semióticos dos modos espacial e visual, ainda que a presença de gêneros textuais próprios de ambientes virtuais não tenha sido percebida no capítulo. O projeto gráfico prioriza o texto verbal com alguns ícones para seções específicas, sem elementos de destaque, embora a organização dos *boxes* tenha possibilitado uma navegação menos linear ainda com a expressiva volumetria do modo verbal.

Além da análise qualitativa das referências teórico-metodológicas utilizadas em cada obra, apliquei a metodologia de *grounded theory*, que, conforme abordada anteriormente, é uma metodologia que se utiliza dos dados encontrados em campo – aqui, nas obras didáticas – para que emergjam teorias e outras indagações que não poderiam ser pré-concebidas antes do contato. Contabilizei, então, a frequência de aparição de todos os gêneros, assim como a proporção, dentro desse todo, dos textos que recebiam algum direcionamento de interpretação para os múltiplos indicadores de sentido além do modo verbal.

Nesta categorização, que pôde ser vista de forma mais específica na análise individual de cada livro, é latente a utilização de gêneros textuais do campo *jornalístico-midiático*. Várias podem ser as motivações para isso: do ponto de vista financeiro e orçamentário, há mais facilidade em reutilizar e licenciar os textos desse campo; do ponto de vista editorial, sua pouca extensão possibilita o uso de mais textos e, conseqüentemente, do melhor aproveitamento do espaço delimitado; já de um ponto de vista pedagógico, os textos desse campo abrem um vasto leque de possibilidades de estudo, pois contextualizam diversos tópicos de ensino de forma breve. Além disso, o consumo desses gêneros se dá de forma mais intuitiva pelos estudantes, que, de forma geral, consomem esses gêneros em seu cotidiano:

Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar (BRASIL, 2017, s/p).

Outro campo que obteve destaque foi o *artístico-literário*, com um grande número de gêneros textuais de modo predominantemente visual. O trabalho semiótico envolvendo gêneros menos canônicos e de circulação fora do impresso – como o grafite e os poemas visuais digitais, que foram vistos apenas na coleção “Se liga na Língua” –, contudo, não se mostrou uniforme em

todas as análises, o que contraria a percepção da leitura enquanto componente central das práticas enunciativo-discursivas da linguagem e de suas práticas nas obras analisadas.

Com exceção da coleção “Se liga na Língua”, as demais trouxeram poucos gêneros textuais significativos para os campos *estudo e pesquisa* e *vida pública*, especialmente em relação ao todo. Esses campos, talvez por sua complexidade e distância das vivências cotidianas dos estudantes, também tiveram pouco trabalho com os recursos multissemióticos que os constituem, o que corrobora com a visão de que esses recursos só podem ser estudados em gêneros cujo modo seja mais visual.

Essa abordagem defasada, por sua vez, pode ser problematizada, principalmente porque, como evidente na análise de todos os livros, não são apenas os gêneros multimodais que possuem múltiplos recursos essenciais à Análise Linguística / semiótica e compreensão textual, uma vez que todos os gêneros podem ser explorados em relação ao modo espacial e aos múltiplos recursos presentes no modo verbal. Além disso, nos campos *estudo e pesquisa* e *vida pública* dos livros analisados, há pouca variedade de gêneros textuais de circulação virtual, o que corrobora com uma visão ainda mais tradicional sobre eles, que também distancia o estudante dessa prática de inserção social:

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam **práticas escolares diferenciadas**, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes **modos de inserção social** (BRASIL, 2017, s/p, grifos meus).

Por práticas escolares diferenciadas, pode-se contemplar vários fatores: a variedade de gêneros textuais estudados, seus campos de atuação, os ambientes em que circulam, a forma como são estudados seus recursos semióticos (e *se* são estudados) e o projeto gráfico que organiza essas informações. De forma geral, os projetos gráficos ainda são tímidos e demonstram pouca inovação para a leitura e navegabilidade dos materiais, contribuindo para um discurso didático ainda tradicional – dadas as múltiplas possibilidades contemporâneas.

Ainda que os recursos como *boxes* de conteúdo, janelas que imitam as de navegação Web, quadros, esquemas e marcações textuais sejam comuns a quase todos os livros, detalhes que contribuem para a coesão entre as seções do texto precisam ser trabalhados, com cores e ícones que permitam o dinamismo e a organização dos conteúdos. Elementos que contribuem para a leitura e transposição de conteúdo dos ambientes virtuais à materialidade do livro didático também podem ser explorados para melhorar a navegabilidade – como as setas que organizam os quadros de vídeo na obra “Geração Alpha”, de forma que o projeto gráfico possa contribuir para os referenciais teórico-metodológico de autoras e autores, atualizando o discurso didático.

Portanto, os trabalhos realizados com a leitura e Análise Linguística / semiótica dos textos multi revelaram-se avançados e em consonância com a BNCC (bem longe da primeira hipótese levantada quando essa dissertação ainda engatinhava), tendo pontos de melhora em relação à formalidade e sistematização da análise de recursos multissemióticos, uma vez que há espaço, inclusive, para novas pesquisas. Com o PNLD Digital, as categorias aqui analisadas devem vir de forma ainda mais conectada com os letramentos digitais, explorando novas habilidades em novos *layouts* para melhor navegabilidade dos conteúdos que, por sua vez, tendem a ser mais dinâmicos.

Com isso, ressalto também que todas as obras tiveram seus pontos positivos e negativos e, ainda que não se possa dizer que há uma relação direta entre o número de aquisições das obras e da qualidade materializada nos livros didáticos, os professores e gestores podem ter feito escolhas muito conscientes, colocando na balança o conteúdo necessário para o contexto da comunidade escolar e as inovações pedagógicas trazidas em cada obra, pensando no que seria mais relevante para a formação de seus estudantes e o que poderia ser incorporado no fazer docente, criando novas relações entre o material físico e os estudantes dos tempos digitais.

REFERÊNCIAS

ADDAMS, S. **The designer's dictionary of color**. New York: Quid Publishing Ltd, 2017.

AGÊNCIA IBGE - NOTÍCIAS. **PNAD Contínua TIC 2017**: Internet chega a três em cada quatro domicílios do país. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23445-pnad-continua-tic-2017-internet-chega-a-tres-em-cada-quatro-domicilios-do-pais>. Acesso em: 17 jul. 2019.

AZEVEDO, R. S. de. **Ler e navegar.gov.br**: experiências de interação em um Portal da Transparência. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2013.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & Plural**: leitura, produção e estudos de linguagem. São Paulo: Moderna, 2018.

BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. Sala de aula: avançando nas concepções de leitura. *In*: **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D.; ARAGÃO, D. O. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. *In*: **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650, Dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982016000400623&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2019.

BARTON, D.; LEE, C. **Language online**: investigating digital texts and practices. Routledge: New York, 2013.

BEZEMER, J.; KRESS; G. Writing in multimodal texts: a social semiotic account of designs for learnin. *In*: **Written Communication**, 2008.

BORGES, P. Fontes tipográficas digitais: entre a lógica verbal e a gráfico-visual. *In: Revista Galáxia*, São Paulo, n. 22, p. 262-273, dez. 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

____. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

____. **Constituição (1988)**. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988

____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAPURRO, R. **Dores e delícias da era digital**. Entrevista concedida à Revista Cult, Ano VII, no. 93, abril de 2013, p. 5-13.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: Educação e Pesquisa [online]. 2004, v. 30, n. 3, p. 549-566. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>. Acesso em 16 nov. 2021.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. Routledge: New York, 2005.

COSCARELLI, C. V. Os dons do hipertexto. *In: Littera*: Linguística e literatura. Pedro Leopoldo: Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, 2006.

____. **LEITURA, LETRAMENTO E ESCOLA**: questões para o ensino e a cidadania no século XXI. Tese (Promoção à Classe de Professor Titular da Carreira de Magistério) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

- DE BAIRRO, C. C. **Livro didático**: um olhar nas entrelinhas da sua história. (Pesquisa) Universidade Federal de Pelotas: Laboratório de Ensino de História (UFPEL/LEH), 2009. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/leh/files/2017/12/BAIRRO.pdf>. Acesso em 24 nov. 2021.
- DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. **Português**: Conexão e Uso. São Paulo: Saraiva, 2018.
- DIAS, R. Entrevista. *In: Revista Polifonia*. Cuiabá-MT. V. 25, n.37.1, p. 01-170, jan.-abril, 2018.
- ESHET-ALKALAI, Y. **Digital Literacy**: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*: 2004.
- FERNANDES, A. T. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. *In: Educação apoemae Pesquisa*, v. 30, n. 3, p. 531-545, 2004.
- GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A. Pedagogia dos multiletramentos e desafios para uso das novas tecnologias digitais em sala de aula no ensino de língua portuguesa. *In: Linguagem & Ensino*, v.18, n.1, jan/jun. Pelotas, 2015. p. 151-174.
- GOMES, R. Gêneros multissemióticos e capacidades de leitura em livros didáticos do Ensino Médio de Língua Portuguesa. *Anais V CONEDU*, Campina Grande, ano V, v. 1, 2018. ISSN 2358-8829. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47525>. Acesso em: 18 jul. 2019.
- HODGE, R.; KRESS, G. **Social semiotics**. Cornell University Press: New York, 1988.
- HOLLIDAY, A. **Doing and writing qualitative research**. London: Sage Publications Ltd, 2007.
- HOUSTON, K. **Smile! A History of Emoticons**. The Wall Street Journal. 2013. Disponível em: https://online.wsj.com/article/SB10001424052702304213904579093661814158946.html?reflink=desktopwebshare_permalink. Acesso em 24 nov. 2021.
- KLEIMAN, A. Letramento na contemporaneidade. *In: Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 9 (2), 2014, p. 72-91. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/FTQrQN9BZ7mpPkcVtmBRWHj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 8 set. 2021.
- KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. Routledge: New York, 2010

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**. The grammar of visual design. London: Routledge, 1995.

_____. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MARSARO, F. P. **Projeto gráfico-editorial de livros didáticos de língua portuguesa**: para além da letra. 2013, 216 f. Dissertação. Programa de Pós - Graduação em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2013.

MENEZES, E. T. Verbete PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/pnld-programa-nacional-do-livro-didatico/>. Acesso em 16 nov. 2021.

NEGISHI, M. **Meet Shigetaka Kurina, the Father of Emoji**. The Wall Street Journal. 2014. Disponível em: https://blogs.wsj.com/japanrealtime/2014/03/26/meet-shigetaka-kurita-the-father-of-emoji/?reflink=desktopwebshare_permalink. Acesso em 24 nov. 2021.

NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G.; CLETO, M. L. **Geração Alpha**. São Paulo: SM LTDA., 2018.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. **A Política do Livro Didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1984.

OLIVEIRA, M. Gêneros textuais e letramento. *In*: **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/dGM6Yx4xjbmpnmzw3JK9XNs/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 3 nov. 2021.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO; L. A. M. **Tecendo Linguagens**. São Paulo: IBEP, 2018.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na Língua**. São Paulo: Moderna, 2018.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. Parábola: Editorial: São Paulo, 2019, p. 95-102.

RÁMA, N. D. C. **DEZAINÉ**. O significado das formas geométricas. Disponível em: <https://www.dezaine.co.mz/inicio/o-significado-das-formas-geometricas-no-design>. Acesso em 20 jan. 2022.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial: 2021.

_____. **Navegar lendo, ler navegando**: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: See: CenP, 2004, p. 853. Disponível em: <http://files.saladeleitura-dera.webnode.com/200000194-e3ca4e4c46/ROJO%20CAPACIDADES%20DE%20LEITURA.pdf>. Acesso em 8 set. 2021.

_____. **Escol@ Conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANTAELLA, L. O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. *In*: Patricia Lupuion Torres. (Org.). **Complexidade: Redes de Conexões na produção do conhecimento**. 1ed. Curitiba: Kairós Edições, 2014, v. 1, p. 27-44.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *In*: **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, jul. 2009.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. *In*: BASTOS, N. B. (Org.) **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: Educ, 1998.

SILVA, R. C. Implicações de se assumir a multimodalidade nos estudos de linguagem. *In:* SILVA, R. C.; QUEIROZ, L. A. A. **Multimodalidade e Discursos**. São Paulo: Pimenta Cultura, 2021.

_____. Novas práticas de leitura e escrita. Letramento na cibercultura. *In:* **Educ. Soc.**, vol. 23, no. 81, Campinas, p. 143-160. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em 10 set. 2021.

_____. **Alfabetização e letramento:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

STREET, B. V. Multimodalidade. *In:* FRADE, I.; COSTA VAL, M.; BREGUNCI, M. (Orgs). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>. Acesso em 24 nov. 2021.

TEIXEIRA, L.; SOUSA, S. M.; FARIA, K.; PATRESI, N. **Apoema:** Português. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. *In:* SIMPSON, J. (Org.). **The Routledge handbook of applied linguistics**. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

VILLAS-BOAS, A. **O que é [e o que nunca foi] design gráfico**. Rio de Janeiro: 2AB, 2003 (Série Design).