

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

**VANESSA TIBURTINO**

**A MULTIMODALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA:  
diálogo entre a paisagem semiótica dos textos e as orientações direcionadas ao professor  
e ao aluno**

**Belo Horizonte  
2022**

VANESSA TIBURTINO

**A MULTIMODALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA:  
diálogo entre a paisagem semiótica dos textos e as orientações direcionadas ao professor  
e ao aluno**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Linguística Aplicada.  
Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Elzimar Goettenauer de Marins Costa.

Belo Horizonte  
2022

T554m

Tiburtino, Vanessa.

A multimodalidade no livro didático de língua inglesa [manuscrito] : diálogo entre a paisagem semiótica dos textos e as orientações direcionadas ao professor e ao aluno / Vanessa Tiburtino. – 2022.

1 recurso online (365 f. : il., graf., color., p&b.) : pdf.

Orientadora: Elzimar Goettenauer de Marins Costa.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 321-339.

Apêndices: f. 340-365.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Livros didáticos – Avaliação – Teses. 3. Letramento – Teses. 4. Semiótica – Teses. 5. Multimodalidade – Teses. 1. Costa, Elzimar Goettenauer de Marins. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7



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

### FOLHA DE APROVAÇÃO

**A MULTIMODALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LINGUA INGLESA: diálogo entre a paisagem semiótica dos textos e as orientações direcionadas ao professor e ao aluno**

**VANESSA TIBURTINO**

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 16 de dezembro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Elzimar Goettanauer de Marins Costa – Orientadora  
UFMG

Prof(a). Ronaldo Correa Gomes Junior  
UFMG

Prof(a). Clarice Lage Gualberto de Abreu  
UFMG

Prof(a). Zaira Bomfante dos Santos  
UFES

Prof(a). João Paulo Xavier  
CEFET-MG

Belo Horizonte, 16 de dezembro de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Ronaldo Correa Gomes Junior, Professor do Magistério Superior**, em 19/12/2022, às 08:41, 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 **João Paulo Xavier, Usuário Externo**, em 19/12/2022, às 12:30, 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 **Záira Bomfante dos Santos, Usuário Externo**, em 19/12/2022, às 13:41, 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 **Clarice Lage Gualberto, Usuário Externo**, em 22/12/2022, às 08:17, 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 **Elzimar Goettenauer de Marins Costa, Professora do Magistério Superior**, em 22/12/2022, às 12:14, 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](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1925203** e o código CRC **30BD10F8**.

*À minha mãe, Tereza, e ao meu filho,  
Benjamim, anjos sobre meu ombro.*

## AGRADECIMENTOS

*“Antes de tudo, sou grato a meu Deus”* (Romanos 1:8): A *Deus*, pelas bênçãos recebidas, por me guiar e atender minhas preces nas longas viagens a Belo Horizonte e em todas as dificuldades e vitórias alcançadas, concedendo a honra e a glória de conseguir chegar ao final desta caminhada.

À *minha família*, em especial, meu pai, minhas irmãs, meus sobrinhos e tia Rita, pelo incentivo incondicional.

Ao *meu marido*, pela compreensão nas ausências, pelo amparo nas noites de insônia, pela paciência nos momentos de angústia e por todo amor a mim dedicado.

À *minha professora e orientadora excepcional, Elzimar*, pelos ensinamentos, zelo, carinho, atenção e dedicação no primeiro *e-mail* enviado, nos encontros, nas aulas, nos áudios e nos momentos de orientação.

À *Záira, minha amiga e orientadora de Mestrado*, pelo incentivo constante, parcerias (de escrita e de vida), amizade e suporte nos momentos difíceis.

Aos *professores da banca de qualificação*, em especial, *Clárice e Ronaldo*, pelos esclarecimentos, sugestões, correções e proposições que me desafiaram e instigaram o aprimoramento da pesquisa.

Ao *Ifes campus Nova Venécia* e aos meus colegas de setor, *Graziela, Cenira e Eduardo*, pelos ensinamentos diários e pelo apoio na minha licença.

Aos *professores entrevistados*, pela humildade, disposição e oportunidades de trocas incríveis nos nossos momentos de diálogo.

Finalizar esta etapa só foi possível porque tive ao meu lado essas pessoas tão maravilhosas. *Sempre que penso em vocês, eu agradeço a meu Deus* (Filipenses, 1:3).

“É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, 2000).



## Resumo

Esta pesquisa parte da noção de que a aprendizagem da língua deve abarcar um viés plural, flexível, contextualizado e situado socio-historicamente, considerando as mais diversas linguagens e modos da paisagem semiótica contemporânea. Neste sentido, o livro didático, conceituado instrumento de apoio docente e aprendizagem discente, tem difundido textos em variados gêneros e modos, trazendo à baila a relevância da disposição espacial, da tipografia, cores, *layouts* diversificados e outros recursos. Por conseguinte, faz-se urgente refletir acerca dos textos constantes nesses materiais didáticos e vislumbrar como eles podem ser trabalhados nas salas de aula, objetivando reconhecer a multimodalidade textual e a diversidade linguística e cultural que os diversos contextos nos apresentam. Mediante tais aspectos, o presente estudo visa investigar os modos e recursos semióticos orquestrados na composição dos textos das seções de leitura de coleções de livros didáticos de língua inglesa do Ensino Médio utilizadas desde a década de 1980, na perspectiva da abordagem multimodal, a fim de demonstrar as mudanças propiciadas pela inserção de textos autênticos em diversos gêneros discursivos e de analisar o diálogo entre os diferentes modos, a construção de sentidos e contribuições no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. As análises foram fundamentadas principalmente nas reflexões acerca do ensino e do livro didático de língua inglesa (LEFFA, 1999; DIAS, 2006; DIAS; CRISTÓVÃO; 2009; CASSIANO, 2013), bem como nas contribuições dos estudos dos Letramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2015; KALANTZIS *et al.*, 2016; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), da Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988; VAN LEEUWEN, 2005), da multimodalidade e da Gramática do *Design* Visual (KRESS, VAN LEEUWEN [1996, 2006] 2021; KRESS, VAN LEEUWEN, 2001; KRESS, 2003; KRESS, 2010), no intuito de verificar como as diferentes semioses e linguagens no processo de significação são manifestadas e salientadas aos alunos e professores. A pesquisa tem caráter histórico, bibliográfico e abordagem qualitativa na apreciação das coleções didáticas selecionadas, contando ainda com análise qualitativa dos discursos de dois professores de inglês por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontam para a constatação da evolução dos livros didáticos de língua inglesa no tocante à inserção e reconhecimento dos mais diversos modos e recursos semióticos nas páginas das seções de leitura dos livros analisados, muito embora ainda se faz necessária uma metalinguagem que integre diretamente essa multiplicidade de modos e semioses às atividades e orientações aos docentes e discentes, a fim de que o educandos e educadores não só identifiquem, como também se apropriem, interajam e produzam sentidos com e por meio deles. Ademais, as conclusões reforçam a necessidade de investimento em uma formação docente que reconheça a diversidade cultural e a multimodalidade textual, resultando em práticas voltadas a uma perspectiva que valorize e esclareça a importância da compreensão dos modos, recursos, culturas e linguagens no processo de construção de significado, em prol de um letramento multimodal que potencialize um processo de ensino-aprendizagem de inglês voltado à formação de alunos *redesigners* ativos de significados.

Palavras-chave: Letramentos. Língua Inglesa. Livro Didático. Multimodalidade. Semiótica Social.

## Abstract

This thesis considers that the notion of language learning must include a plural, flexible, contextualized and socio-historically situated approach, considering the different languages and modes of the contemporary semiotic landscape. In this sense, the textbook, a highly regarded instrument for teaching support and student learning, has disseminated texts in various genres and modes, emphasizing the relevance of spatial arrangements, typography, colors, layouts and other resources. Therefore, it is urgent to reflect on the texts embedded in textbooks and think about the possibilities for their uses in the classroom, aiming to recognize the textual multimodality and the linguistic and cultural diversity presented in different contexts. Based on these aspects, this study aims to investigate the modes and semiotic resources orchestrated in the composition of the texts of reading sections of high school English language textbook collections used since the 1980s, from the perspective of the multimodal approach, in order to verify the changes brought about by the insertion of authentic texts in different discursive genres and to analyze the dialogue between the different modes, the construction of meanings and contributions in the teaching-learning process of the English language. The analyzes were supported by reflections on English language teaching and textbooks (LEFFA, 1999; DIAS, 2006; DIAS; CRISTÓVÃO; 2009; CASSIANO, 2013), as well as contributions from Literacy studies (NEW LONDON GROUP, 2000; COPE; KALANTZIS, 2015; KALANTZIS *et al.*, 2016; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), Social Semiotics (HODGE; KRESS, 1988; VAN LEEUWEN, 2005), Multimodality and Grammar of Visual Design (KRESS, VAN LEEUWEN [1996, 2006] 2021; KRESS, VAN LEEUWEN, 2001; KRESS, 2003; KRESS, 2010), in order to demonstrate how the different semiosis and languages are manifested and reinforced to students and teachers in the process of meaning. The research has a bibliographical, historic and qualitative approach in the appreciation of the textbook collections, also counting on a qualitative analysis about the speeches of two English teachers through semi-structured interviews. The results point to the observation of the evolution of English language textbooks regarding the insertion and recognition of the most diverse modes and semiotic resources on the pages of the reading sections, although it's still necessary a metalanguage that directly integrates this multiplicity of modes and semiosis to activities and guidelines for teachers and students, so that learners and educators not only identify, but also appropriate, interact and produce meanings with and through them. Furthermore, the conclusions emphasize the necessity to invest in teacher training that recognizes the cultural diversity and the textual multimodality, resulting in practices focused on a perspective that values and clarifies the importance of understanding modes, resources, cultures and languages in the meaning making process, in search of a multimodal literacy that enhances an English teaching-learning process directed to train students who are active redesigners of meanings.

Keywords: Literacies. English language. Textbook. Multimodality. Social Semiotics.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> - Apresentação dos procedimentos de busca por teses e dissertações – CAPES..	32
<b>FIGURA 2</b> - Números e valores do PNLD 2020.....	56
<b>FIGURA 3</b> - Os elementos de <i>design</i> das diferentes modalidades do significado, conforme a Pedagogia dos Multiletramentos .....	73
<b>FIGURA 4</b> - Processo de significado pelo <i>design</i> .....	75
<b>FIGURA 5</b> - Modos semióticos e seus recursos .....	99
<b>FIGURA 6</b> - Capa do volume 3 da coleção didática da década de 1990.....	115
<b>FIGURA 7</b> - Capa do volume 2 da coleção didática da década de 1990.....	118
<b>FIGURA 8</b> - Esquema das categorias da Metafunção Interpessoal (Interacional).....	119
<b>FIGURA 9</b> - Dimensões dos valores da informação (Metafunção Textual/ Composicional) .....	120
<b>FIGURA 10</b> - Capa do volume 1 da coleção didática da década de 1990.....	121
<b>FIGURA 11</b> - Resumo das metafunções da GDV .....	122
<b>FIGURA 12</b> - Capa do volume 1 da coleção didática da década de 1980.....	124
<b>FIGURA 13</b> - Critérios para seleção das obras didáticas ( <i>corpus</i> de análise).....	131
<b>FIGURA 14</b> - Arcabouço metodológico da pesquisa .....	137
<b>FIGURA 15</b> - Resumo das fases de análise.....	138
<b>FIGURA 16</b> - Capas da coleção <i>Reading texts in English</i> .....	144
<b>FIGURA 17</b> - Páginas de abertura das unidades 3 e 4 da Coleção 1 (década de 1980) .....	145
<b>FIGURA 18</b> - Exemplo de seção de leitura da Coleção 1 - Parte I .....	150
<b>FIGURA 19</b> - Exemplo de continuação entre páginas da Coleção 1 .....	155
<b>FIGURA 20</b> - Exemplo de atividades de seção de leitura da Coleção 1 - Parte II.....	158
<b>FIGURA 21</b> - Exemplo de atividades de compreensão textual da Coleção 1 .....	160
<b>FIGURA 22</b> - Capas da coleção <i>Start Reading</i> .....	164
<b>FIGURA 23</b> - Aberturas de unidades do volume 1 da Coleção 2 (1990).....	166
<b>FIGURA 24</b> - Subseção <i>Pre-reading exercises</i> da unidade 13 .....	169
<b>FIGURA 25</b> - Subseções <i>Text</i> e <i>Reading Comprehension</i> da unidade 13.....	170
<b>FIGURA 26</b> - Seção de leitura da unidade 10 - Coleção 2.....	174
<b>FIGURA 27</b> - Seção de leitura da unidade 4 - Coleção 2.....	176
<b>FIGURA 28</b> - Capa da obra <i>Inglês Doorway</i> .....	187
<b>FIGURA 29</b> - Seção de leitura da unidade 18 da Obra 1 - Parte I .....	191

<b>FIGURA 30</b> - Seção de leitura da unidade 18 da Obra 1 - Parte II .....	192
<b>FIGURA 31</b> - Encerramento da seção de leitura da unidade 18 - Parte III .....	195
<b>FIGURA 32</b> - Exemplos de tipografias diversificadas na Obra 1 .....	196
<b>FIGURA 33</b> - Exemplos de orientações aos docentes - Obra 1 .....	205
<b>FIGURA 34</b> - Capa do livro <i>Take Over 1</i> .....	209
<b>FIGURA 35</b> - Subseções <i>In context</i> e <i>In Power</i> da unidade 2 - LDLI1 .....	212
<b>FIGURA 36</b> - Seção de leitura ( <i>In Action</i> ) da unidade 2 do LDLI1 .....	217
<b>FIGURA 37</b> - Exemplo de tipografias utilizadas na subseção de atividades de compreensão textual ( <i>In action</i> ) do LDLI1 .....	223
<b>FIGURA 38</b> - Exemplos de tipografias do LDLI1 .....	225
<b>FIGURA 39</b> - Subseção <i>Further Action</i> da unidade 2 do LDLI1 .....	228
<b>FIGURA 40</b> - Capa do livro <i>Way to Go 1</i> .....	230
<b>FIGURA 41</b> - Exemplos de páginas do capítulo <i>Tips into Practice</i> do LDLI2 .....	234
<b>FIGURA 42</b> - Seção <i>Warming up</i> (parte I) da unidade 2 do LDLI2 .....	237
<b>FIGURA 43</b> - Seções <i>Warming up</i> (parte II) e <i>Before Reading</i> da unidade 2 do LDLI2 .....	238
<b>FIGURA 44</b> - Seção de leitura ( <i>Reading</i> ) da unidade 2 do LDLI2 .....	245
<b>FIGURA 45</b> - Exemplos de tipografias usadas em algumas atividades das seções de leitura do LDLI2 .....	250
<b>FIGURA 46</b> - Exemplos de alinhamento, moldura e tipografia em textos do LDLI2 .....	253
<b>FIGURA 47</b> - Subseção <i>Reading for Critical Thinking</i> da unidade 2 do LDLI2 .....	257
<b>FIGURA 48</b> - Capa do livro <i>Alive High 1</i> .....	259
<b>FIGURA 49</b> - Seção <i>Lead-in</i> da unidade 1 do LDLI3 .....	262
<b>FIGURA 50</b> - <i>Lead-in</i> da unidade 5 do LDLI3 .....	268
<b>FIGURA 51</b> - Seção de leitura ( <i>Let's read</i> ) da unidade 1 do LDLI3 .....	270
<b>FIGURA 52</b> - Subseção <i>Beyond the lines</i> da unidade 1 do LDLI3 .....	277
<b>FIGURA 53</b> - Primeira página da unidade 4 do LDLI3 .....	280
<b>FIGURA 54</b> - Capa da obra <i>Moderna Plus Inglês</i> .....	282
<b>FIGURA 55</b> - Abertura e seção <i>First of all</i> da unidade 7 da Obra 2 .....	286
<b>FIGURA 56</b> - Seções <i>Starting Point</i> e <i>Reading</i> da unidade 7 da Obra 2 .....	297
<b>FIGURA 57</b> - Seções <i>Inside the text</i> e <i>Texts in dialogue</i> da unidade 7 da Obra 2 .....	297
<b>FIGURA 58</b> - Exemplos de tipografias usadas na Obra 2 .....	302
<b>FIGURA 59</b> - Seção <i>Beyond the text</i> da unidade 7 da Obra 2 .....	304

## QUADROS

QUADRO 1 - Aspectos multimodais em editais do PNLD.....	63
QUADRO 2 - Detalhamento das coleções didáticas analisadas.....	132
QUADRO 3- Tipologias de perguntas e atividades de compreensão textual.....	142
QUADRO 4 - Predominância da tipografia na Coleção 1 (1980).....	156
QUADRO 5 - Predominância da tipografia na Coleção 2 (1990).....	178
QUADRO 6- Predominância da tipografia na Obra 1 (década 2000).....	198
QUADRO 7 - Predominância da tipografia nas seções de leitura do LDLI1 (2012).....	222
QUADRO 8 - Perguntas que antecipam as imagens da subseção <i>Warming up</i> do LDLI2 ...	242
QUADRO 9 - Predominância da tipografia nas seções de leitura do LDLI2 (2015).....	249
QUADRO 10 - Predominância da tipografia nas seções de leitura do LDLI3 (2018).....	273
QUADRO 11 – Orientações e perguntas quanto às imagens da seção <i>First of all</i> (Obra 2) .	294
QUADRO 12 - Predominância da tipografia nas seções de leitura da Obra 2 (2022).....	300
QUADRO 13 - Breves conclusões acerca das coleções didáticas analisadas .....	311

## GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Gêneros dos textos autênticos-adaptados da Coleção 1 (década de 1980)....	148
GRÁFICO 2 - Disposição dos desenhos ou fotos nas seções de leitura da Coleção 1 .....	152
GRÁFICO 3 - Aspectos da moldura nas imagens da Coleção 1.....	154
GRÁFICO 4- Atividades de compreensão textual predominantes na Coleção 1 .....	162
GRÁFICO 5 - Caracterização do modo visual nas aberturas das unidades da Coleção 2 ....	168
GRÁFICO 6 - Composição dos valores informacionais do modo visual nas subseções.....	172
GRÁFICO 7 - Especificação dos recursos visuais agregados aos textos da Coleção 2.....	173
GRÁFICO 8 - Elementos de moldura presentes nas seções de leitura da Coleção 2 .....	175
GRÁFICO 9 - Gêneros dos textos da Coleção 2 (década de 1990).....	181
GRÁFICO 10 - Atividades de compreensão textual predominantes na Coleção 2 .....	182
GRÁFICO 11 - Gêneros dos textos das seções de leitura da Obra 1 .....	190
GRÁFICO 12 - Disposição do texto imagético nas seções de leitura da Obra 1 .....	194
GRÁFICO 13 - Elementos e efeitos de moldura nas seções de leitura da Obra 1 .....	199
GRÁFICO 14 - Atividades de compreensão textual de múltipla escolha.....	201
GRÁFICO 15 - Disposição dos textos no modo visual nas seções de leitura (subseção <i>In action</i> ) do LDLI1.....	219
GRÁFICO 16 - Elementos de moldura que se destacam nas seções de leitura do LDLI1 ...	221

<b>GRÁFICO 17-</b> Atividades de compreensão textual (subseções <i>In action</i> e <i>Further action</i> ) predominantes no LDLI1.....	227
<b>GRÁFICO 18</b> - Gêneros predominantes nos textos das seções de leitura do LDLI.....	232
<b>GRÁFICO 19-</b> Significados interacionais das imagens das seções de leitura do LDLI2.....	240
<b>GRÁFICO 20</b> - Elementos de moldura que se destacam nas seções de leitura do LDLI2 ...	251
<b>GRÁFICO 21-</b> Atividades de compreensão textual (subseções <i>Before Reading</i> e <i>Reading for General/Detailed Comprehension/Critical Thinking</i> ) predominantes no LDLI2.....	256
<b>GRÁFICO 22</b> - Gêneros predominantes nos textos das seções de leitura do LDLI3.....	261
<b>GRÁFICO 23</b> - Elementos de moldura que se destacam nas seções de leitura do LDLI3 ...	272
<b>GRÁFICO 24</b> - Atividades de compreensão textual (seção <i>Let's read</i> ) predominantes no LDLI3.....	275
<b>GRÁFICO 25</b> - Gêneros predominantes nos textos das seções de leitura da Obra 2.....	285
<b>GRÁFICO 26</b> - Significados interacionais das imagens da seção <i>First of all</i> da Obra 2.....	288
<b>GRÁFICO 27</b> - Elementos de moldura que se destacam nas seções de leitura da Obra 2 ...	291
<b>GRÁFICO 28</b> - Atividades de compreensão textual (seção de leitura).....	305

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EEEM	Escola Estadual de Ensino Médio
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FENAME	Fundação Nacional do Livro Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GDV	Gramática do <i>Design</i> Visual
GNL	Grupo Nova Londres
INL	Instituto Nacional do Livro
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
LDLI	Livro Didático de Língua Inglesa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LI	Língua Inglesa
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
MEC	Ministério da Educação
NLG	<i>New London Group</i>
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SS	Semiótica Social

## NORMAS DE TRANSCRIÇÃO DE FALAS

Símbolo	Correspondência	Descrição das correspondências
[[	Falas simultâneas	Início simultâneo do turno por dois falantes
[	Sobreposição de vozes	A concomitância de falas acontece a partir de um certo ponto do turno e não desde o início.
[ ]	Sobreposição localizada	A sobreposição se dá num dado ponto do turno, mas não forma novo turno.
(+) ou (2.5)	Pausa	Orienta-se o sinal (+) a cada 0.5 segundo; pausas acima de 1.5 segundo, indica-se o tempo entre parênteses.
::	Alongamento da vogal	Os dois pontos podem ser repetidos, a depender da duração.
( )	Dúvidas ou suposições	Ao não compreender parte da fala, marca-se o local com parênteses e a expressão <i>incompreensível</i> ou escreve-se o que se supõe ter ouvido.
/	Truncamentos bruscos ou interrupções	Quando o falante corta a unidade, pode-se marcar o fato com uma barra. Também pode-se recorrer a esse sinal quando alguém é bruscamente cortado pelo parceiro.
MAIÚSCULA	Ênfase	Quando uma sílaba ou uma palavra é pronunciada de forma enfática ou com acento mais forte que o habitual.
(( ))	Comentários do analista	Para comentar algo que acontece, usam-se parênteses duplos no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere.
-----	Silabação	Palavra pronunciada silabadamente.
Repetições	Reduplicação da letra ou sílaba	Para repetições, reduplica-se a parte ou sílaba repetida.
<i>eh, ah, mhm, ahã, oh, ih::</i> e outros	Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção	Usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros.

Fonte: Adaptado de Marcuschi (1986, p. 10-13).

## IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES E DOS TURNOS DAS ENTREVISTAS

Abreviatura	Correspondência
<b>Prof A</b>	Professora de Inglês aposentada
<b>Prof B</b>	Professor de Inglês em atuação
<b>Pesq</b>	Pesquisadora
<b>(Nº do turno)</b>	Número do turno*

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

\*Nesta pesquisa, será considerado **turno** aquilo que o falante faz ou diz enquanto tem a palavra, ou seja, turno é a “produção do falante enquanto está com a palavra, incluindo a possibilidade do silêncio, que é significativo e notado. A expressão *ter o turno* equivaleria então a estar na vez, ter a palavra e estar de fato usando-a. Daí não se considerar turno a produção do ouvinte durante a fala de alguém, embora isto tenha repercussão sobre o que fala” (MARCUSCHI, 1986, p. 89, grifo do autor).



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>Apresentação da organização da tese</b> .....	<b>36</b>
<b>1 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: BREVE TRAJETÓRIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO</b> .....	<b>39</b>
<b>1.1 O ensino de inglês e o livro didático em contexto brasileiro: primeiros caminhos.</b>	<b>41</b>
<b>1.2 O PNLD e o ensino de línguas a partir de 1985</b> .....	<b>49</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>66</b>
<b>2.1 Os estudos acerca dos Letramentos e seus desdobramentos</b> .....	<b>67</b>
<b>2.2 A Semiótica Social e a abordagem multimodal</b> .....	<b>78</b>
2.2.1 Conceitos-chave da Semiótica Social e da multimodalidade aplicados ao estudo do texto .....	90
2.2.2. Gramática do <i>Design</i> Visual e desdobramentos para análise das representações visuais .....	109
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>127</b>
<b>4 A MULTIMODALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS: ANÁLISES DAS COLEÇÕES SELECIONADAS ENTRELACADAS ÀS ENTREVISTAS</b> .....	<b>140</b>
<b>4.1 O LD de língua inglesa na década de 1980: a coleção <i>Reading texts in English</i> ...</b>	<b>143</b>
<b>4.2 O LD de língua inglesa na década de 1990: a coleção <i>Start Reading</i> .....</b>	<b>164</b>
<b>4.3 O LD de língua inglesa nos anos 2000: a obra <i>Inglês Doorway</i> .....</b>	<b>187</b>
<b>4.4 O LD de língua inglesa entre 2012 e 2014: a obra <i>Take Over 1</i> .....</b>	<b>208</b>
<b>4.5 O LD de língua inglesa entre 2015 e 2017: a obra <i>Way to Go 1</i> .....</b>	<b>230</b>
<b>4.6 O LD de língua inglesa entre 2018 e 2021: a obra <i>Alive High</i> .....</b>	<b>258</b>
<b>4.7 O LD de língua inglesa de 2022: a obra <i>Moderna Plus Inglês</i> .....</b>	<b>281</b>
<b>4.8 Resumo das reflexões acerca dos LDs analisados</b> .....	<b>308</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>315</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>321</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada à docente aposentada</b> .....	<b>340</b>

<b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada ao docente em atuação .....</b>	<b>343</b>
<b>APÊNDICE C – Entrevista com Professora Aposentada .....</b>	<b>346</b>
<b>APÊNDICE D – Entrevista com Professor em atuação .....</b>	<b>357</b>

## INTRODUÇÃO

*A língua não é uma abstração: muito pelo contrário, ela é tão concreta quanto os mesmos seres humanos de carne e osso que se servem dela e dos quais ela é parte integrante.*

*(BAGNO, 2007, p. 14)*

A língua nos potencializa como sujeitos ativos imbricados nas mais valorosas e diversas práticas e eventos de comunicação, constituindo-nos como humanos. Língua é fenômeno social, ideológico e heterogêneo, é prática interativa, com caráter político, histórico e sociocultural, “que reveste e é revestida por toda e qualquer prática social” (LEFFA, 2012, p. 392). Ao agasalharmos tais premissas, consideramos que a língua não se limita a um sistema abstrato prescritivo de regras estanques e passamos a atrelá-la à realidade histórico-social em que os sujeitos se encontram, assumindo um viés flexível, dinâmico, em contínua mudança, indissociável das situações de comunicação (e não alheia a elas) nas várias possibilidades de uso, incorporada pelos mais diversos signos, entonações, sons, vocábulos e, conseqüentemente, intrincada nas “veredas das identidades culturais, das ideologias, dos valores e das crenças dos grupos sociais” (ANTUNES, 2009, p. 28).

Assim, defendemos que seu aprendizado, nos correntes dias, perpassa intensas transformações, muitas delas provocadas e amalgamadas pela influência das diversas tecnologias e aparatos digitais que proporcionam mudanças na paisagem semiótica<sup>1</sup> dos textos (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996, 2006] 2021). Ao concebermos, pois, que a língua é viva, contextualizada e situada socio-historicamente, depreendemos que sua aprendizagem deve refletir e abarcar esse mesmo caráter plural e flexível. Destarte, adentrar-nos no estudo do ensino de línguas no Brasil, especificamente as adicionais<sup>2</sup>, exige entender como os textos, suas

<sup>1</sup> Kress e van Leeuwen ([1996; 2006] 2021) explicam o uso da expressão “paisagem semiótica” no capítulo inicial da Gramática do *Design Visual* por meio de uma metáfora. Primeiramente, esclarecem que o lugar da comunicação visual só pode ser entendido no contexto das formas de comunicação disponíveis numa sociedade e nos seus usos e valores. Assim, discorrem: “uma paisagem (um campo, um bosque, um aglomerado de árvores, uma casa, um conjunto de edifícios) só faz sentido no contexto de todo o seu ambiente e da história do seu desenvolvimento [...]. Da mesma forma, características e modos particulares de comunicação devem ser vistos na história de seu desenvolvimento e no ambiente de todos os outros modos de comunicação que os cercam” (p. 19). Cada característica da paisagem tem seu histórico, assim como a paisagem no todo. De maneira semelhante, a linguagem e a comunicação visual são produtos da ação social e histórica, “modos semióticos, similarmente, são moldados tanto pelas características intrínsecas e potencialidades do meio, quanto pelas histórias e valores das sociedades e culturas” (p. 20).

<sup>2</sup> Recorremos, nesta pesquisa, à expressão *língua adicional* e não “língua estrangeira” ou “segunda língua”, embasando-nos em Leffa e Irala (2014), ao concordar que “[...] todos já possuímos pelo menos uma língua, seja o português, uma língua indígena, de país imigrantes, ou a de sinais, mas alguns alunos possuem mais de uma língua. Desse modo, a língua que ele vai estudar na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de adicional. O uso do termo ‘adicional’ traz

concepções e representações se alteraram nas últimas décadas frente às demandas que as tecnologias, novas possibilidades de interação e mudanças do entendimento da função social da educação também requereram.

A educação, na presente pesquisa, é entendida como prática mediadora social global (SAVIANI, 2013), processo emancipador do aluno, voltado a sua promoção enquanto sujeito historicamente situado, que “intervém pessoalmente para aceitar, rejeitar ou transformar” (SAVIANI, 2013, p.45); assim, o processo educativo visa à mudança, ao deslocamento, ao engajamento, à consciência que refute qualquer proposta ou intenção de enraizamento de estratificações, de modelos fechados, de práticas bancárias (FREIRE, 2000) ou de verdades únicas.

Ao nos basearmos nessa noção de educação, assumimos também que a concepção acerca do ensino de línguas se distancia de atividades repetitivas e grafocêntricas que pressupõem a gramática como protagonista das aulas e se aproxima de práticas que fomentam uma postura reflexiva e indagadora perante os textos, que reconhecem o cunho social do ensino e da aprendizagem, que consideram as novas maneiras de construir significados concebidas nos letramentos atuais e as dimensões plurilíngues abarcadas no cotidiano que contemplam as constantes mudanças (epistemológicas, tecnológicas, conceituais, metodológicas, entre outras) com as quais lidamos rotineiramente fora da escola.

Menezes de Souza (2011a) reflete acerca dessas mudanças, construindo um paralelo entre as demandas do mundo complexo marcado por fluxos de todos os tipos (pessoas, informações, capital, artigos) e as formas de ensinar e de lidar com o material didático, enfatizando que estamos num

mundo que nos obriga a atuar diferente na nossa sala de aula. Agir e interagir com nossos alunos de uma forma diferente. Então, esse conceito que tínhamos de métodos, livros didáticos, muda ao longo dessa mudança da nossa realidade na contemporaneidade de hoje (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 279).

Entre as possibilidades de atuação diferente na sala de aula, como cita o autor, está a forma de abordar e explorar o livro didático (LD), instrumento escolar que ocupa lugar

---

vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua)” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 32). Assim, ao acolhermos o vocábulo *adicional*, defendemos a ideia de conjugação, acréscimo, junção no ensino-aprendizagem de línguas: conhecimentos, experiências, valores, culturas, concordando com a premissa de que “[...] ensinar outro idioma implica abarcar aspectos linguístico-culturais e literários sem priorizar um em detrimento do outro, uma vez que coexistem em perfeita harmonia, sendo, por esta razão, indissociáveis” (FERREIRA; DURÃO, 2020, p. 75).

privilegiado nas escolas brasileiras. Portanto, nesta pesquisa, o foco volta-se à língua inglesa (LI) e, especialmente, ao LD de língua inglesa adotado no Brasil.

Até o início da década de 70, o LD foi confundido, muitas vezes, como um método ou como um compêndio didático de conhecimento e normas consideradas corretas e soberanas, reproduzindo exercícios que visavam à automatização e ao treinamento, no intuito de legitimar o que se devia ou não aprender. De acordo com Ferrer (2017), “desde a origem dos sistemas nacionais de educação no começo do século XIX, e ainda antes, esses livros escolares têm ocupado assim um lugar nas salas de aula de todos os países” (p. 24), assumindo um caráter eminentemente instrumental. Essa perspectiva refletia uma concepção de língua voltada à abstração, como se ela ditasse regras e formas de seu funcionamento ao usuário, acarretando uma prática de purismos linguísticos, em que a norma de uma minoria se impõe como razão para silenciar uma maioria (GERALDI, 2006).

Conforme Chopin (2017, p. 107), esse cenário muda com o passar dos anos entre 1970 e 1980, quando há uma transição para uma geração de livros didáticos menos rígidos e mais complexos, visto que eles passam a incorporar uma série de textos, formas, esquemas, gráficos, levando em consideração a disposição espacial, a tipografia, **cores**, *layouts* diversificados e outros recursos.

Apresenta-se, a partir daí, um cenário de ensino que envolve práticas mais prazerosas, significativas e contextualizadas aos professores e alunos, valorizando as vozes dos aprendizes, abrangendo, assim, as alterações que a própria concepção de língua assimilou. Leffa (2003), ao dissertar sobre os fluxos da história, a expansão, a retração e os ciclos que constituem a trajetória do ensino de línguas no Brasil, reforça que, assim como um pêndulo, movimentando-se entre altos e baixos,

[...] o ensino de línguas estrangeiras tem sido historicamente marcado por dicotomias, que abrem e fecham inúmeros ciclos, nos mais diferentes recortes. Entre as posições clássicas, pode-se destacar, por exemplo: língua escrita versus língua falada, forma versus função, léxico versus sintaxe, dedução versus indução, individualizado versus socializado, etc [...] (LEFFA, 2003, p. 228).

Somam-se a esta realidade de transformações novas teorias e abordagens relacionadas à apropriação do conhecimento discutidas no campo da educação linguística emergidas nos últimos tempos, tais como: as novas visões em torno dos letramentos, entre elas, Estudos dos Novos Letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; 2011), letramento digital (COSCARELLI; RIBEIRO, 2011; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016), letramento visual (FERRAZ, 2012; 2014), Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO; MOURA, 2012; UNSWORTH [2001] 2004), letramento crítico

(LUKE; FREEBODY, 1997; MONTE MOR, 2008; MENEZES DE SOUZA, 2011b; DUBOC, 2015) e abordagens com embasamento nos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011). Tais mudanças são marcadas pela presença substancial dos diversos modos e recursos semióticos disponíveis no momento da comunicação, a multimodalidade textual.

Amparar o presente estudo sob a ótica da multimodalidade demanda reconhecer que usamos vários modos para criar sentidos, conforme suas possibilidades e restrições, que a escolha de um modo em detrimento de outro é um processo motivado e essas motivações são impregnadas de posições ideológicas, sociais e culturais e de interesses pessoais, afetivos e cognitivos, a fim de atingir o melhor propósito para a comunicação. Para Kress e van Leeuwen (2001), a multimodalidade é uma abordagem/campo de estudo que valoriza todas as formas modernas de significação e isso envolve os modos semióticos incorporados no processo de comunicação e representação. Dessa forma, todos os modos são vistos com a mesma relevância, afastando-se da centralidade da palavra escrita ou qualquer oposição tradicional entre verbal x não verbal, valorizando, assim, diversas semioses como gestos, imagens, sons, músicas e outros. Kress (2010) assevera que a comunicação é naturalmente e intrinsecamente multimodal, no toque, no olhar, na fala, nas ações. Assim também se caracteriza o texto, entidade semiótica multimodal (KRESS, 2010, p. 148) tecida por múltiplos recursos e modos que orquestram e integram seus potenciais sentidos.

Compreendemos, então, que as alterações contemporâneas da comunicação acarretam, conforme asseveram Kalantzis, Cope e Cloonan (2010), uma urgência no entendimento e na exploração da multimodalidade nos processos de ensino-aprendizagem e na necessidade de uma metalinguagem para referir-se aos mais diferentes *designs* e recursos dispostos na paisagem semiótica. Assentimos, portanto, para a realização desta pesquisa, que os textos não existem num único modo (KRESS, 2015a) e que estes são meios semioticamente articulados de representação e comunicação na construção do significado, utilizando vários modos e recursos e oportunizando novas formas de trocas, diálogos, interação e sentidos.

Destarte, considerando a multimodalidade constituinte das mais diversas formas de comunicação e dos distintos meios de distribuição dos textos (impressos, orais, digitalizados, entre outros), investigamos como ela se manifesta e é explorada nos livros didáticos de Língua Inglesa de Ensino Médio adotados desde a década de 1980 até a atualidade e de que forma as orientações constantes nas atividades, enunciados e instruções aos alunos e aos docentes dialogam com os modos que incorporam os textos autênticos-adaptados a esse recurso (LD), propiciando meios de potencializar o trabalho do professor e o aprendizado do educando no que se refere à língua inglesa como língua adicional.

Além disso, ao longo dos capítulos, contamos também com contribuições de dois professores, por meio de seus enunciados colhidos em entrevistas semiestruturadas (procedimento melhor explicitado no capítulo *Metodologia*), a fim de refletir sobre os desdobramentos do trabalho com os múltiplos modos e recursos dos textos representados nos LDs em sala de aula. Dessa forma, é possível analisar como os letramentos multimodais podem colaborar e ancorar uma educação linguística que compreenda que as mudanças e a diversidade da paisagem textual refletem uma prática social dinâmica, no entendimento de língua como discurso não limitada a uma concepção fixa e estrutural, reconhecendo que, em meio à sociedade digital e hipersemiotizada atual, muitos contextos educacionais e materiais didáticos abarcam, cada vez mais, textos e discursos que são distribuídos por vários modos verbo-visuais que intermedeiam e integram as práticas sociais às práticas de linguagem.

É importante salientar que investigar a multimodalidade constituinte dos textos dispostos no LD é campo repleto de possibilidades de pesquisa por este ser considerado um dos principais recursos utilizados nas aulas de línguas atualmente, incorporando textos que circulam no mundo social correlacionados diretamente às práticas sociais dos sujeitos, em diferentes suportes e *designs*, assumindo um papel de material protagonista nas transposições didáticas e na prática pedagógica docente; assim também concorda Tosatti (2012) ao pontuar que

[...] o LD permanece sendo o maior provedor de textos, tarefas e atividades no contexto do ensino formal. É, pois, fundamental encará-lo como um ponto de referência para o trabalho docente, como recurso facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos e que, segundo nossa visão, deve operar como um parceiro do professor no propósito do ensino da língua alvo (TOSATTI, 2012, p. 178).

Advogo, desta forma, que o LD é um dos mais relevantes instrumentos de apoio pedagógico disponíveis nas salas de aula de escolas públicas brasileiras, possibilitando trocas e experiências por meios de textos, hipertextos, gêneros e situações diversas, abrangendo a heterogeneidade e as práticas plurais que o aluno vive extraclasse e representando, assim, “um dos principais meios de contato entre aprendiz, língua e cultura” (KAWACHI; LIMA, 2015, p. 92). Enquanto objeto didático, ele não somente traduz as mudanças pelas quais nossa sociedade passa, como também vem ganhando cada vez mais espaço e reconhecimento nas políticas públicas voltadas à educação; esse fato é comprovado pelo crescente número de coleções de inglês aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>3</sup> nos últimos anos. Nesse sentido, Dias (2006) ressalta a importância do LD nas escolas brasileiras ao esclarecer que

---

<sup>3</sup> O PNLD de 2020, voltado à escolha de livros para o Ensino Fundamental II, teve nove coleções de inglês aprovadas, maior quantidade desde 2011, ano em que houve a primeira escolha de LD de língua adicional, contando, à época, com somente 2 (duas) coleções aprovadas. Fonte:

[...] o livro didático (LD) continua sendo a alternativa viável em muitas das nossas escolas públicas de Educação Básica no contexto brasileiro. Para uma grande maioria de alunos e professores, o LD é o material essencial (e, muitas vezes, único) através do qual se estabelecem as interações professor/aluno e o conteúdo a ser ensinado e aprendido. [...] Com isso, o LD marca de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina, tornando-se um elemento chave tanto nas práticas escolares com fins à aprendizagem de LE, quanto na formação continuada do professor [...]. (DIAS, 2006, p. 237-238).

Ainda no tocante às coleções didáticas, faz-se imprescindível mencionar que reformulações e novas apropriações, integrando avanços característicos da paisagem semiótica atual (**cores**, imagens, *layouts*, enquadramentos, gêneros etc), são traços marcantes do LD contemporâneo e fazem dele suporte pedagógico cada vez mais dinâmico e multimodal. Kress (2010) reafirma as transformações desse instrumento, frisando que os LDs sofreram profundas mudanças no último século, justificando que “a sociedade mudou, o currículo e a pedagogia mudaram de acordo com a transformação social; conseqüentemente, os livros didáticos mudaram, tanto na ‘aparência’ quanto no ‘conteúdo’” (KRESS, 2010, p. 141, tradução nossa<sup>4</sup>).

Tendo em vista o protagonismo do LD enquanto material didático na realidade atual das escolas brasileiras e como ele tem assumido cada vez mais as alterações semióticas que acompanham as transformações sociais e educacionais, o *corpus* de investigação constituiu-se de livros didáticos, limitando-se à área de língua inglesa - Ensino Médio. Para embasar nossas análises, buscamos amparo, especialmente, na Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988), na abordagem multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; KRESS, 2010), na Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996, 2006] 2021) e nos estudos dos Letramentos (KRESS, 2003; NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020).

Refletir sobre as intensas mudanças que o cenário da produção de textos em diferentes ambientes e mídias apresenta hoje nos remete a pensar em como nossas interações, trocas, experiências, diálogos, vivências são cada vez mais multimodais. Sempre que nos comunicamos, de qualquer forma, recorreremos a mais de um modo: seja na fala, com palavras, gestos, expressões, tons de voz, silêncios, olhares; seja na escrita, com letras, recursos tipográficos (**negrito**, *itálico*, sublinhado), tamanhos, **cores**, espaços em branco, molduras, *layouts*; e assim por diante. Se pensarmos nas comunicações realizadas pelas redes sociais e aplicativos de conversa, concluiremos que os recursos para uma simples troca de mensagens

---

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro?view=default> . Acesso em: 30 abr. 2021. Dados estatísticos do PNLD 2021 (Ensino Médio) ainda não estavam disponíveis em 2022 (última verificação: 16 de agosto de 2022). Site: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

<sup>4</sup> Tradução de: *Society has changed, curriculum and pedagogy have changed in the line with the social change; consequently textbooks have changed, both in the ‘look’ and in ‘content’* (KRESS, 2010, p. 141).



são inúmeros, muitas vezes, com foco nas imagens, *emojis*, figurinhas, áudios, memes, entre outros, e não mais com o privilégio absoluto da escrita. Bakhtin (2011), ao dissertar sobre a natureza dialógica do discurso, salienta a multimodalidade do sujeito no momento de se colocar nas interações, declarando que

Viver significa tomar parte no diálogo: fazer perguntas, dar resposta, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. **Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no decorrer de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal** (BAKHTIN, 2011, p. 348, grifo nosso).

Notamos, pois, que a imbricação de diferentes modos no ato comunicativo é parte constitutiva do discurso, das nossas interações; todo o contexto de ensino-aprendizagem também é multimodal, constituído por falas, escritas, gestos, espaços, imagens, sons, **cores** e recursos (ARCHER, 2014). Assim, os textos compostos de várias linguagens exigem capacidades e práticas interpretativas e de produção de cada uma delas para significar, afinal,

Não podemos mais esperar compreender os textos escritos olhando apenas os recursos da escrita sozinhos. Eles precisam ser vistos no contexto da escolha de modos que foi feita, os modos que aparecem com a escrita, e também o contexto dos modos que não foram escolhidos (KRESS, 2003, p. 11, tradução nossa<sup>5</sup>).

Buscando aprofundamento em reflexões acerca do funcionamento da linguagem em torno da multimodalidade textual, disposta nos textos dos mais diversos gêneros presentes nos LDs de língua inglesa, e da apropriação das possibilidades dessa abordagem no campo do ensino de LI, constituindo um novo espaço para construção e negociação de significado em língua adicional, propomos a presente pesquisa, justificando-a pela relevância que o livro didático apresenta atualmente nos mais variados cenários de ensino e pelo fato de a multimodalidade estar presente nas práticas sociais, levando em consideração que “qualquer discurso pode ser construído de maneiras diferentes dependendo das combinações dos diferentes modos semióticos em forma de texto” (NATIVIDADE; PIMENTA, 2009, p. 237).

É válido mencionar que a variedade de modos e linguagens é cada vez mais valorizada e incorporada aos variados textos que circulam socialmente devido também às possibilidades trazidas pelos programas, *softwares* e processos atuais de *design*, edição e editoração que muito contribuem para o enriquecimento e diversidade de recursos em materiais gráficos, impressos e digitais, tal como o livro didático. A multimodalidade ocupa, pois, papel importante nas

---

<sup>5</sup> Tradução de: “We cannot hope to understand written texts by looking at the resources of writing alone. They must be looked in the context of the choice of modes made, the modes which appear with writing, and even the context of which modes were not chosen” (KRESS, 2003, p. 11).

discussões a respeito dos estudos da linguagem, considerando não só a integração crescente dos modos de produção de significados relacionando o visual, sonoro, espacial e escrito, mas também a pluralidade de letramentos e dos potenciais efeitos de sentidos que cada modo pode acarretar ao texto.

Wallace (2005) sustenta que todos os aprendizes, de primeira, segunda ou qualquer outra língua, constroem potenciais significados sempre a partir do texto e se engajam criticamente nesse processo; dessa forma, a autora salienta que uma visão contemporânea de texto e de sua produção deve levar em conta “[...] o funcionamento do texto em um todo social. Isso precisa incluir um entendimento adequado das condições em que um texto é produzido e consumido” (WALLACE, 2005, p. 11, tradução nossa<sup>6</sup>). Será que a leitura exclusiva da linguagem verbal é suficiente para conduzir o aluno e o professor a este outro estado social e engajado? A escolha de outros modos e recursos, tais como imagens, cores, luz, layout, moldura, tipografias, seria então aleatória e dispensável à compreensão dos enunciados? Considerando que a língua não é neutra nem apolítica (PENNYCOOK, 1994) e que os textos são carregados de práticas discursivas que refletem ideologias, poder, crenças e identidades, certamente não há como admitir que as escolhas feitas e colocadas à disposição na construção do texto não interfiram em seu significado. Daí a necessidade de interagir com os materiais didáticos, em especial o LD, de uma forma condizente com as características multimodais, posto que o contato do aprendiz com a língua se dá em sala de aula, majoritariamente, por meio desse instrumento. Em consonância com essa assertiva, Kress *et al.* (2005) destacam que

[...] as salas de aula são locais onde a comunicação ultrapassa as modalidades da fala e da escrita: são espaços multimodais, locais onde os significados são construídos por muitos meios diferentes, e onde recursos como gesto, olhar, postura, e a disposição de objetos visuais são de importância crucial para a construção de sentidos (KRESS *et al.*, 2005, p. 13-14, tradução nossa<sup>7</sup>).

Outro aspecto importante a se salientar para justificar a investigação é que desde meados dos anos de 1980 o LD se tornou um dos campos de estudo mais promissores na educação, desdobrando-se em vários ramos de pesquisa em suas dimensões simbólica, pedagógica, política e ideológica (MOREIRA; DÍAZ, 2017). Além disso, ao avaliar o processo evolutivo desse material escolar, é possível perceber que os livros didáticos atuais mudaram

<sup>6</sup> Tradução de: “[...] a contemporary view of text and text production emphasizes the functioning of the text in a societal whole. This needs to include an adequate understanding of conditions in which a text is produced and consumed” (WALLACE, 2005, p. 11).

<sup>7</sup> Tradução de: “[...] classrooms are places where communication extends far beyond the modes of spoken and written language: they are multimodal sites, sites where meanings are made through many differing means, and where resources such as gesture, gaze, posture, and the deployment of visual objects are crucially important to meaning-making” (KRESS *et al.*, 2005, p. 13-14).

substancialmente a disposição das informações, desde o aumento considerável na inserção de **cores**, molduras e imagens à forma de distribuição dos textos (impressos, sonoros, digitais). Isso se deve, em grande parte, ao advento da Internet, à globalização e às diversas mídias e aplicativos digitais disponíveis, que acarretaram novas e múltiplas identidades ao texto; logo, a relevância de analisar como esses textos compõem seu sentido.

Observa-se que o caráter multifacetado dos enunciados e mensagens que circulam socialmente já foi incorporado ao LD, requerendo a necessidade de se ampliar a noção de leitura e interpretação. Bezemer e Kress (2008), ao salientarem as transformações do LD, pontuam as mudanças das funções da escrita, imagem e *layout* da página em consonância com a sua interferência direta no conteúdo a ser aprendido, ressaltando que

Embora as imagens estivessem presentes nas páginas dos livros didáticos antes, há mais imagens agora; essas imagens parecem e funcionam diferentemente das encontradas anteriormente. A página é usada de maneira diferente do jeito que tinha sido: a escrita e a imagem são combinadas de maneiras que não poderiam ter sido concebidas na década de 1930. O conteúdo curricular é representado de forma diferente, e a maneira como os materiais curriculares são colocados na página aponta para uma mudança social e epistemológica que não pode ser explicada apenas pelo foco nas práticas representacionais. Se, indo um passo além, comparamos um livro didático contemporâneo com “páginas” na Web lidando com as “mesmas” questões, vemos que modos de representação diferentes da imagem e da escrita - imagem e fala em movimento, por exemplo - encontraram seu caminho em recursos de aprendizagem, com efeito significativo (BEZEMER; KRESS, 2008, p. 167, tradução nossa<sup>8</sup>).

Logo, a multimodalidade presente nas interações ubíquas e nas representações semióticas (DIAS, 2015, p. 314) já é traço inerente também dos materiais didáticos. Dessa forma, lembramos que “entender a multimodalidade significa compreender as escolhas que as pessoas fazem ao explorarem tal potencial na construção da vida social no discurso” (NATIVIDADE; PIMENTA, 2009, p. 237), portanto, compreender como as escolhas e a apreciação dos modos estão dispostas no LD e de que forma há (ou não) diálogo e coerência com o que é proposto para o contexto didático constitui-se reflexão relevante para os estudos da área da linguagem.

É de amplo conhecimento que a maioria dos jovens hoje lida diariamente com aparatos eletrônicos digitais e interage de diferentes formas, familiarizando-se e produzindo cada vez

---

<sup>8</sup> Tradução de: “*Although images were present on the pages of textbooks before, there are more images now; these images look and function differently from those found before. The page is used differently to the way it had been: Writing and image are combined in ways that could not have been conceived of in the 1930s. Curricular content is represented differently, and the manner in which curricular materials are laid out on the page points to a social and epistemological change that cannot be explained by a focus on representational practices alone. If, going one step further, we compare a contemporary textbook with “pages” on the Web dealing with the “same” issues, we see that modes of representation other than image and writing - moving image and speech for instance - have found their way into learning resources, with significant effect*” (BEZEMER; KRESS, 2008, p. 167).

mais textos e hipertextos repletos de possibilidade de elaboração e de acoplamento de vídeos, sons, imagens estáticas e em movimento, edições, tamanhos, tipografias múltiplas, que acarretam um perfil de usuário ativo, que não segue linearidades ou regras, mas que exerce um papel de agência na criação de seus próprios textos. Em razão disso e em função da realidade em constante transformação, os hábitos de leitura mudaram, as formas de apresentação dos textos se alteraram, os processos de letramentos se tornaram bem mais complexos, trazendo uma visão não linear, em que é preciso considerar o papel fundamental do recurso visual, visto que ele faz parte das práticas sociais diárias dos sujeitos. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) chamam a atenção quanto à alteração dos modos grafocêntricos de significados para a complementação multimodal (orais, visuais, gestuais, auditivos e outros padrões) e refletem como isso impacta em mudanças no universo escolar; dessa forma, acentuam que uma pedagogia “voltada ao ensino de leitura e escrita precisa ir além da comunicação alfabética, incorporando, assim, a essas habilidades tradicionais as comunicações multimodais, particularmente aquelas típicas das novas mídias digitais” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 20).

Tendo em conta esse panorama, nas práticas de ensino-aprendizagem de língua adicional atualmente não cabem somente textos escritos e estáticos, segregados da dinamicidade que as diversas semioses podem nos proporcionar. Reproduzir e retratar toda essa pluralidade e características advindas do mundo digital se resumem em grandes desafios aos editores e autores de LDs, a fim de torná-lo mais atrativo e funcional ao educando. O livro, por ser um objeto didático que está a serviço da educação, deve refletir a diversidade, transformações e várias formas de comunicação que o mundo apresenta. Neste sentido, investigá-lo torna-se pertinente e significativo, afinal, “se não abirmos os olhos às transformações ocorridas na sociedade e ao impacto dessas transformações sobre os ensinamentos e estudos linguísticos, corremos o risco de condenar até mesmo nossas pesquisas à irrelevância” (SILVA, 2017, p. 143).

É importante salientar que o LD esteve presente nas salas de aula do país ao longo dos últimos dois séculos, embora tenha passado por intensas modificações. Fernández e Amendola (2016, p.340) destacam que os “primeiros materiais produzidos – ou melhor, traduzidos e/ou adaptados – em território nacional datam de 1808, quando a corte portuguesa levou ao Rio de Janeiro a Impressão Régia, e destinavam-se aos professores”. Somente a partir de 1880 que os materiais passam a ser destinados aos alunos. No entanto, o uso em larga escala do LD de inglês só vem a partir de 2008, com a publicação do primeiro edital para escolha do LD de Línguas Estrangeiras Modernas para os últimos anos do Ensino Fundamental, por meio do Programa

Nacional do Livro Didático (PNLD/MEC/ FNDE); desde então, as coleções são enriquecidas cada vez mais por imagens, sons (CD e videotutoriais), cores, gêneros diversos e atividades que abordam temas sociais e propõem questões críticas relacionadas ao mundo do aluno. Fica clara, então, a relevância de se analisar o LD de língua adicional: a representatividade deste material que tem papel singular para orientar o planejamento e trabalho docente e aprendizagem discente nas escolas brasileiras, “podendo ser um estímulo ou instrumento para o ensino-aprendizagem e fonte de exemplos práticos e ideias para que o professor dele se sirva” (DIAS; CRISTÓVÃO, 2009, p. 194).

Ao investigá-lo no viés da Linguística Aplicada (LA), o LD passa a ser entendido como um suporte educacional que medeia a interação professor-aluno-aprendizagem, partindo de um olhar que, amparado na LA contemporânea e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), não só permite “como também favorece um diálogo entre saberes e interesses dos diferentes campos de estudos das Ciências Sociais [...], possibilitando traçarmos um panorama geral mais abrangente desse recurso didático” (FERNÁNDEZ; AMENDOLA, 2016, p. 338).

Compreendemos, portanto, que a disposição dos textos no LD em suas várias modalidades possibilita que o aluno se insira de forma mais completa e participativa nesta sociedade multiletrada que exige tanto do cidadão em suas variadas práticas sociais, cidadãos que, conforme Bakhtin (2011), devem ocupar uma posição ativo-responsiva de acordo com o contexto de cada situação discursiva, capazes de tomar decisões e se posicionar criticamente no discurso, afinal, “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos, constatando apenas” (FREIRE, 2000, p. 86).

Não negamos, entretanto, quão desafiador é absorver e imprimir nas práticas pedagógicas a dinamicidade e pluralidade refletida pela miríade de diferentes usos da linguagem em contextos diferentes. Sabemos da herança do processo de alfabetização e ensino de língua abstrato, descontextualizado, fragmentado e restrito à rigidez de padrões. Não desconhecemos também tantos obstáculos e dificuldades que ainda limitam as aulas de língua inglesa em muitos espaços educacionais: carga horária ínfima, precariedade de recursos e materiais didáticos, falta de investimento e valorização da formação docente e, até mesmo, desconhecimento ou receio do educador mediante as concepções de textos, gêneros, letramentos defendidas nos estudos linguísticos atuais e também em documentos e diretrizes educacionais brasileiras<sup>9</sup>. Advém desse panorama paradoxal mais um aspecto motivador para

---

<sup>9</sup> Como exemplo de legislações e diretrizes, citamos as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, BRASIL, 2006) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Ambas amparam o ensino de língua na perspectiva dos Multiletramentos, embora embasem seus argumentos de formas diferentes.

este estudo: o caráter multifacetado, polifônico e plural das linguagens e textos atuais adentrando os tradicionais muros das escolas e salas de aula, espaços multimodais por natureza onde ainda impera, em muitos aspectos, uma formação canônica, conteudista e reprodutora de muitas convenções discursivas naturalizadas sob a égide do senso comum.

Por fim, evidenciamos que o desejo para esta investigação também emergiu a partir de minha experiência como profissional da educação em diversos níveis ao longo dos anos: professora de língua inglesa das redes pública e privada, em curso particular de idioma e na atuação no setor pedagógico de instituição pública federal que oferta o Ensino Médio no município onde resido. Nessa trajetória, algumas inquietações surgiram mediante fatos, crenças e concepções enraizadas, tais como: dúvida sobre a escolha mais adequada do material didático ser adotado pela escola; livro didático visto ora como ditador de currículo ou manual a ser seguido, ora como suporte para atividades puramente gramaticais; ensino de línguas focado na gramática e no letramento autônomo (STREET, 2014); escassez de formação continuada aos docentes de língua inglesa e compreensão de texto com foco no conteúdo verbal, desconsiderando todos os demais modos e recursos semióticos. Ademais, a investigação realizada durante o Mestrado em Ensino na Educação Básica<sup>10</sup> reforçou o anseio por esta pesquisa, uma vez que ela apontou, como um dos resultados, a possibilidade e relevância do aprofundamento no estudo do LD sob as lentes da multimodalidade.

Neste sentido, a realização desta pesquisa mostrou-se como importante, pois evidencia-se como campo profícuo de mais investigação a correlação entre a apresentação dos textos do LD e as orientações que se destinam aos professores e alunos para melhor entendimento dos efeitos da multimodalidade no processo de leitura e compreensão. Por isso, não nos limitamos a um estudo diacrônico dos LDs nas últimas décadas, como também buscamos contato com professores para compreender os potenciais efeitos de sentido dessas orientações no processo formativo, a fim de diferenciar e enriquecer o presente estudo. Mediante as considerações tecidas, delinea-se, assim, o objetivo geral proposto para esta tese:

- *Analisar a evolução da paisagem semiótica dos livros didáticos de inglês do Ensino Médio entre os anos de 1980 e 2022, comparando os modos e recursos semióticos orquestrados na composição dos textos dispostos nas seções de leitura, com base nos estudos dos Letramentos, na Semiótica Social e na abordagem multimodal, a fim de*

---

<sup>10</sup> Mestrado em Ensino na Educação Básica defendido em fevereiro/2019, na Universidade Federal do Espírito Santo (CEUNES/UFES), com foco no ensino de leitura de língua inglesa sob a ótica dos gêneros, dos Multiletramentos e da Multimodalidade. Dissertação disponível em: [https://sappg.ufes.br/tese\\_drupal/tese\\_12886\\_94\\_Vanessa%20Tiburtino.pdf](https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_12886_94_Vanessa%20Tiburtino.pdf) Acesso em: 03 mar. 2020.

*demonstrar as mudanças propiciadas pela inserção de textos em diversos gêneros discursivos e de refletir sobre o diálogo entre os diferentes modos, a construção dos significados e contribuições no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.*

Com base nesse propósito, desdobram-se os objetivos específicos:

- *Elaborar um panorama histórico do LD de língua inglesa, refletindo as mudanças ocorridas ao longo dos anos por meio de correlações entre as concepções de ensino de língua adicional e a evolução dos livros didáticos;*
- *Discutir as implicações da multimodalidade na exploração dos textos dispostos nos LDs de inglês, construindo um paralelo com as transformações da paisagem semiótica dos textos apresentados em coleções utilizadas entre 1980 e 2022;*
- *Analisar como as diversas funções desempenhadas pelos modos e recursos semióticos dispostos nos textos das seções de leitura do LD potencializam o letramento multimodal no ensino-aprendizagem de língua inglesa.*
- *Investigar o diálogo entre a multimodalidade dos textos do LD de LI e a proposição das atividades, os enunciados das questões e as orientações aos docentes.*
- *Debater, ao longo da tese, as percepções de dois professores de língua inglesa a respeito do uso do LD e das possibilidades de exploração dos aspectos multimodais dos textos contidos nas coleções didáticas usadas entre as décadas de 1980 e 2022.*

A partir dos objetivos traçados e com a intenção de contribuir para a análise da multimodalidade e seus desdobramentos nos textos dispostos no livro didático, busco resposta para as seguintes perguntas: Como os diversos modos e recursos semióticos presentes nos textos constituintes das seções de leitura de livros didáticos de língua inglesa das décadas de 1980, 1990, 2000, 2010 e 2020 estão orquestrados e de que forma esta orquestração multimodal é explorada e direcionada ao docente (nas orientações no Manual do Professor) e ao aluno (nos enunciados das atividades)? É possível afirmar que os livros didáticos, além de apresentarem textos em modos e recursos múltiplos, também dispõem de orientações voltadas a um trabalho sintonizado com a multimodalidade? Se sim, de que forma elas potencializam o ensino-aprendizagem de língua inglesa enquanto língua adicional?

Como hipóteses possíveis, apresentamos:

- *Os modos e recursos semióticos que compõem os textos das seções de leitura do LD de língua inglesa potencializariam a compreensão das mensagens e orquestração dos significados no processo de leitura;*
- *Os livros didáticos das últimas décadas mudaram e apresentaram textos autênticos e de diferentes gêneros discursivos, o que evidenciaria uma adaptação ao caráter cada vez*

mais multimodal dos textos, recorrendo a diferentes recursos da contemporaneidade largamente explorados no mundo digital;

- As orientações direcionadas a alunos e professores nos enunciados das atividades e explicações do LD e no manual do professor corroborariam a exploração e entendimento de todos os modos disponíveis nos textos ora apresentados, potencializando o ensino;
- Essas orientações, se direcionadas de forma indireta ao professor e ao aluno, delegariam ao educador a incumbência de explorar e explanar de maneira mais aprofundada e esclarecida os múltiplos modos e recursos semióticos orquestrados nos textos do LD;

Mister se faz esclarecer que, para responder as perguntas, confirmar ou não as hipóteses, bem como alcançar os objetivos pretendidos e tecer nossas análises, amparamo-nos não só nas teorias e abordagens já mencionadas, como também em pesquisas acadêmico-científicas realizadas. Considerando que esta investigação se faz no âmbito de Doutorado, conhecer os recentes estudos na área (estado da arte) é um passo importante e necessário, pois assim também conseguimos demonstrar o ineditismo da tese proposta dialogando com resultados e reflexões que contribuiriam para outras perspectivas e desdobramentos da multimodalidade aplicada ao ensino/educação. Assim, ao longo e após a definição do escopo desta pesquisa, partimos em busca de teses e dissertações que seguiram a mesma linha/temática, a fim de evidenciar e associar conhecimentos, discussões e resultados de investigações sobre o assunto, levando em consideração que “a figura do pesquisador, portanto, não desaparece nem se dilui, mas entra em articulação com outros sujeitos que também passam a contribuir com o processo de construção do conhecimento” (SILVA E SILVA, 2006, p. 127-128).

Dessa forma, ao identificar e estudar trabalhos que já versam sobre o tema proposto, podemos não apenas entender os rumos que as pesquisas recentes nos apontam, como também conseguimos diferenciar e compreender como nossa proposta pode contribuir com reflexões que coadunam ou divergem do que já vem sendo explorado, dialogando e apresentando proposições que pretendam discutir e projetar outros caminhos ou práticas possíveis.

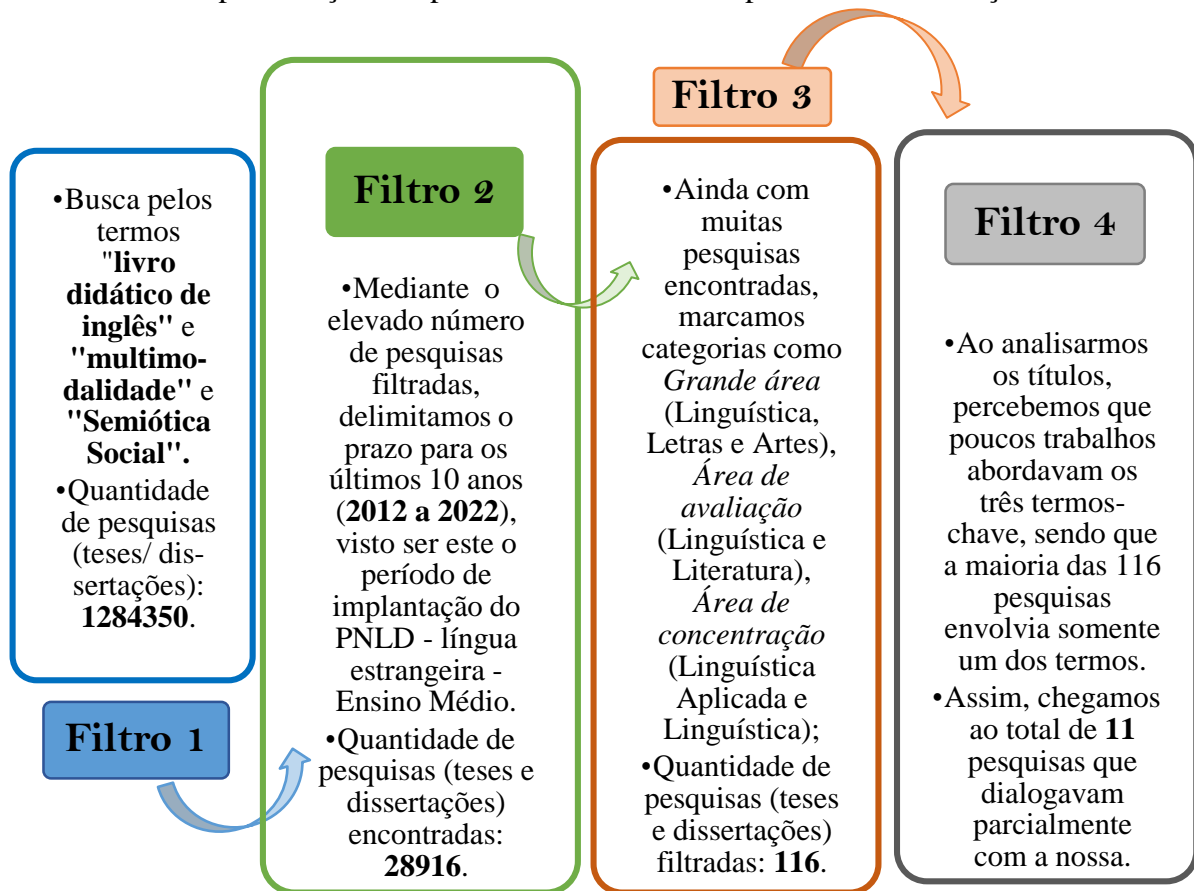
Neste sentido, realizamos um levantamento por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes<sup>11</sup>, selecionando filtros disponíveis na plataforma, conforme compactado na FIGURA 1.

---

<sup>11</sup> Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Último acesso em: 25 abr. 2022.



**FIGURA 1** - Apresentação dos procedimentos de busca por teses e dissertações – CAPES



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2022).

Como resumido na FIGURA 1, observamos o vasto número de produções acadêmicas ao longo da última década acerca do livro didático e da abordagem multimodal. É relevante frisar que, mesmo aplicando filtros, a plataforma selecionou muitos trabalhos que ratificaram que teses e dissertações sob o amparo da Semiótica Social Multimodal têm ampla gama de possibilidades e desdobramentos. Estudos voltados a charges, vocábulos de dicionários, obras didáticas de várias disciplinas do currículo brasileiro (ciências, língua espanhola, língua portuguesa, matemática), capas de revista e jornais, revistas de moda, entre muitos outros, foram desenvolvidos e apresentaram resultados que demonstram como os diferentes modos e recursos semióticos são orquestrados na construção de sentido e na produção de diferentes discursos.

Após ler os títulos de todos os 116 trabalhos, estendendo-nos também a alguns resumos, buscamos, então, selecionar apenas aqueles que se referiam ao livro didático de inglês, multimodalidade e/ou Semiótica Social e que, de alguma forma, conectavam-se com a nossa proposta. Assim, chegamos ao total de 11 pesquisas (Mestrado ou Doutorado), sobre as quais comentamos brevemente a seguir.

O trabalho de Silva (2012a) teve como escopo as representações acerca de livros didáticos de inglês construídas na sociedade por seus produtores (autores e editores) e por seus usuários (professores e alunos). Ancorado na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e na Gramática do *Design* Visual (GDV), analisou os discursos de produtores de 5 coleções didáticas utilizadas no Rio de Janeiro e Belo Horizonte, bem como de docentes e de alunos usuários desses livros. Os resultados indicaram diferentes visões das obras, sendo elas entendidas ora como facilitadoras e guias, ora como suportes e mercadorias na construção de representações na e pela linguagem.

Souza (2019) também teve como foco os livros didáticos de inglês, no entanto, com *corpus* estritamente documental (dois livros adotados no Colégio Militar de Santa Maria), buscou destrinchar os critérios e processos de escolha desses no âmbito do PNLD. Fundamentada nos Multiletramentos e na legislação do PNLD brasileiro, a dissertação mostrou a necessidade de intervenção do professor no trabalho com o livro e da seriedade dos critérios de avaliação no processo de escolha.

Já o estudo de Araújo (2020) teve como material de análise uma coleção didática aprovada no PNLD (*Way to go*), especialmente o Manual do Professor e as atividades de compreensão textual livro do estudante, apontando, em suas reflexões finais, a necessidade de inserções de perguntas que se voltem, de forma mais pontual, ao trabalho da habilidade argumentativa, entre outras conclusões. Outra dissertação com as lentes voltadas ao LD foi a de Souza (2011). Embora tenha sido publicada antes do período de tempo que indicamos no filtro (2012-2022), o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes trouxe essa pesquisa como um de seus resultados ao selecionarmos as categorias e, mediante a familiaridade com o tema desta tese (multimodalidade em livro didático), resolvemos também abordá-la. A obra didática analisada na referida produção trata-se de um volume de livro destinado a adulto iniciante no estudo da língua inglesa, com o objetivo de investigar a relação entre o verbal e o visual e como essa interação contribui para atingir os objetivos propostos no material. Sob a luz da LSF e das metafunções da GDV, a autora trouxe análises de diversas atividades da obra e suas ponderações conclusivas exprimem que os modos verbais e visuais no volume didático em questão nem sempre apresentam relação direta e não são explorados no material, salientando, assim, o visual como elemento decorativo e, por isso, propõe, ao final do trabalho, atividades que podem explorar o letramento multimodal por meio dos textos apresentados.

Ainda na seara das pesquisas com livros didáticos de língua inglesa e multimodalidade, encontramos outros estudos que dialogaram bastante com a proposta desta tese, como os de Martins (2019), Gualberto (2016) e Silva (2016a). A primeira, ao analisar os enunciados do

volume 3 da coleção *Way to go* e realizar um minicurso para alunos do 3º ano do Ensino Médio de escola pública, ressaltou que os estudantes se mostram cada vez mais capazes de ler textos multimodais após serem expostos às metafunções da GDV. Já a tese de Gualberto (2016) se debruçou em duas coleções didáticas de Português do Ensino Fundamental e frisou a influência dos livros didáticos e suas possibilidades de desenvolvimento de letramento multimodal, as relações sociais distintas que eles estabelecem com o leitor e como o aluno é projetado em cada coleção. Dois volumes da coleção *Alive* foram objeto de análise da tese de Silva (2016a), além de entrevistas com professores, observação e intervenção em sala. Entre seus resultados, a pesquisadora retratou que, embora certa atenção seja voltada à imagem no início das discussões e o letramento visual/multimodal crítico seja citado no Manual do Professor, isso não se concretizou nas atividades e que, na prática, a ênfase na estrutura e no vocabulário da língua escrita em detrimento de um trabalho que explore os recursos visuais ainda é recorrente.

A relação entre textos verbais e imagéticos no Caderno do Aluno fornecido pela rede estadual de São Paulo foi o tema da pesquisa de Moreno Junior (2018) que, sob o norte da LSF, SS e GDV, ratificou, como resultado, uma quantidade limitada de ocorrências de integração intermodal encontrada nos textos visuais e em seu uso, servindo principalmente como suporte para compreensão do texto verbal. Há ainda pesquisas muito relevantes que visam às análises mais específicas do livro ou material didático de língua inglesa, como a tese de Holanda (2013), que investiga a multimodalidade na coleção *New Interchange Intro*, com enfoque na análise da imagem em movimento do CD-ROM que integra a referida coleção, como também a dissertação de Jorgens (2018), que visa mostrar que o professor pode potencializar as atividades presentes no Livro Didático do 9º ano da coleção *Way to English for Brazilians Learners* (PNLD 2017-2019) através da leitura de imagens, a fim de ampliar e até melhorar a interação com seus alunos, visando à formação social dos educandos.

Por fim, destacamos ainda a tese de Barbosa (2017) que, embora não tenha o LD como *corpus*, envolveu o ambiente de ensino de língua inglesa, além de ter sido um dos resultados da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e de suas análises e conclusões terem contribuído de forma essencial ao longo deste trabalho. A referida pesquisa investigou a integração da habilidade comunicativa de ver à habilidade de ler, apontando o potencial da GDV como ferramenta de análise de composições multimodais em meio impresso e observando a construção de significados e a conscientização do letramento visual de leitores dessas composições à medida que são apresentados à Gramática, em um contexto de ensino superior e formação de professores de LI. Com intervenção pedagógica por meio de oficina de leitura com graduandos, os resultados do estudo mencionado defenderam, entre outras conclusões, que

o ensino da GDV como metalinguagem propicia o desenvolvimento do letramento visual dos alunos, a partir da integração da habilidade de ver às habilidades linguísticas, e ressaltaram a necessidade de que os currículos de LI sejam repensados para que possam incluir práticas pedagógicas como as realizadas na intervenção.

Ao concluir esse levantamento, notamos que as leituras dos trabalhos lidos evidenciam um panorama geral do andamento das pesquisas realizadas e seus desdobramentos reforçam as possibilidades dos estudos da multimodalidade na área de aprendizagem de língua, além de dialogarem e muito contribuírem para a construção de conhecimentos e novas direções para produções inéditas. Soares (1989) afirma que a compreensão do estado de conhecimento sobre determinado tema é essencial para a evolução da ciência, não só para se ordenar o conjunto de conhecimentos já produzidos, como também para identificar lacunas, vieses e possibilidades de integração de perspectivas distintas. Foi nesse sentido que buscamos conhecer pesquisas mais recentes e relevantes na área desta tese, acolhendo e explorando trocas com outros estudiosos, num movimento de deslocamento “em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la” (AMORIM, 2004, p. 26).

Verificamos, pelas teses e dissertações mencionadas, que muitos resultados esclarecem a proeminência da multimodalidade nos materiais didáticos, porém há predominância (ainda!) do modo escrito nas atividades e direcionamentos a alunos e professores, o que indica a necessidade de investimento na formação docente e na elaboração dos livros de forma que os outros modos não sejam entendidos como meros coadjuvantes do conteúdo verbal. A partir do panorama das pesquisas citadas, outros apontamentos são relevantes, tais como: (i) os trabalhos fazem um recorte de coleções aprovadas em uma edição específica do PNLD, em determinadas coleções (em sua maioria, uma ou duas) ou em um período de tempo de menos de 10 anos; (ii) muitas pesquisas se voltam ao contexto do Ensino Fundamental; e (iii) várias investigações focam na análise documental (nesses casos, no livro didático), sem se estenderem aos sujeitos usuários desses livros.

Nesse sentido, podemos demarcar o ineditismo proposto por esta pesquisa, que pretende analisar a multimodalidade no LD de inglês ao longo de várias décadas, além de voltar-se ao público do Ensino Médio e contar com as colocações de docentes que foram e são usuários dessas coleções. “Falar é falar a outros que falam e que, portanto, respondem. [...] Não há linguagem sem a possibilidade de falar do que um outro disse” (AMORIM, 2004, p. 95; 97), logo, esta tese se tece por meio das contribuições e dos estudos prévios realizados, como um *continuum* dos fios alinhavados, *a priori*, por outros estudiosos. Aliada às entrevistas dos professores, esta pesquisa, então, evidencia, por meio de análise histórica, a evolução dos livros

e obras selecionadas ao longo dos anos no que se refere à multimodalidade textual e é esse estudo diacrônico do LD que constitui-se um dos seus principais diferenciais.

Apresentados os objetivos, as justificativas, as hipóteses, as questões de pesquisa e pesquisas acadêmicas prévias, bem como contextualizado meu lugar de fala e amparo teórico, passamos, a seguir, a explicitar a organização desta tese, visto que consideramos essencial explicar brevemente como delineamos nossos estudos, pensamentos, análises e conclusões ao longo do processo de escrita, a fim de orientar melhor o interlocutor durante sua leitura.

### **Apresentação da organização da tese**

Para melhor situar o leitor e facilitar o entendimento do processo dos estudos e análises realizadas, elucidamos a estruturação da tese. Além das considerações introdutórias, esta pesquisa assim se apresenta: no capítulo a seguir, *O livro didático e o ensino de língua inglesa: breve trajetória no contexto educacional brasileiro*, discorremos sobre a trajetória do livro didático de língua inglesa no Brasil, em concomitância com o percurso do ensino de inglês, no intuito de compreender as alterações ocorridas, correlacionando os impactos das implantações das legislações e de diretrizes educacionais ao longo dos anos à evolução e incorporação dessas mudanças no LD e no ensino dessa língua adicional.

Em seguida, no capítulo intitulado *Fundamentação teórica*, agasalhamos e discorremos sobre as concepções e aporte teórico recorridos para as análises, enfatizando os estudos dos Letramentos e a abordagem sociosemiótica multimodal. No capítulo 3, *Metodologia*, detalhamos os procedimentos e instrumentos de análise, apresentando o perfil dos professores entrevistados e as ferramentas de coleta dos dados. No capítulo 4, sob o título *A multimodalidade no livro didático de inglês: análise das coleções selecionadas entrelaçadas às entrevistas*, partimos para as reflexões acerca do *corpus*, direcionando nosso olhar sobre as coleções escolhidas. Por fim, concluímos a pesquisa no capítulo 5, delineando as considerações finais e respondendo as perguntas e hipóteses levantadas *a priori*, por intermédio de síntese das conclusões alcançadas.

Relevante esclarecer que procedemos entrevistas semiestruturadas com dois professores de língua inglesa, sendo a primeira docente já aposentada (Prof A), atuante nas décadas de 1980 e 1990 (até o início dos anos 2000), e o segundo (Prof B) ainda em atuação. A princípio, as entrevistas constituiriam um capítulo a parte desta tese, no entanto, após a *Qualificação*,

acolhemos sugestões dos professores participantes da banca e da orientadora<sup>12</sup>, e decidimos então trazer os excertos dos enunciados dos docentes em todos os capítulos, devido não apenas à extensão da pesquisa, como também à percepção de que as contribuições dos professores enriquecem, explicam e/ou coadunam, em diversos pontos, com os resultados e reflexões que apresentamos ao longo de toda a tese. Assim, ao trazermos os discursos e visões dos educadores, concordamos que “no desenvolvimento de pesquisas científicas, é compromisso do pesquisador escutar a esses profissionais de ensino, ouvindo o que suas vozes querem dizer, para que dessa forma os problemas da prática sejam entendidos pela visão de quem os vivencia” (LUCAS, 2016, p. 139).

A descrição e o campo de atuação dos professores entrevistados constam no capítulo 3 (*Metodologia*), bem como os procedimentos de coleta de dados. As entrevistas foram transcritas por completo nos APÊNDICES C e D, tomando como embasamento, de forma adaptada, os códigos de Marcuschi (1986). Assim, ao longo dos capítulos, buscamos articular os enunciados e contribuições advindos dos discursos dos docentes, entrelaçando estes às análises tecidas a respeito dos livros didáticos. A transcrição objetiva a fidedignidade na autenticidade e espontaneidade das colocações. Não utilizamos os nomes dos docentes, tendo em vista o anonimato garantido no momento do consentimento em relação à pesquisa.

É preciso esclarecer, neste ponto, que entendemos como mais adequado inserir os códigos de transcrições de falas no início da tese, visto que já nos capítulos seguintes (a partir do Capítulo 1) constarão excertos dos discursos dos professores entrevistados. Dessa forma, após refletir e aceitar sugestões da *Banca de Defesa*, introduzimos dois quadros nas páginas iniciais (após a *Lista de Abreviaturas e Siglas*), elencando as normas de transcrições e as abreviaturas usadas para a identificação dos participantes e dos turnos das entrevistas, com intuito de facilitar e oportunizar maior fluidez na leitura e compreensão dos fragmentos de falas aos quais recorreremos ao longo de toda a pesquisa. Por tal motivo, os quadros com as abreviaturas/símbolos e respectivas correspondências de transcrição não foram inseridos no capítulo 3 (*Metodologia*), evitando repetições, uma vez que já constam nas páginas introdutórias.

Necessário ressaltar que as discussões aqui pormenorizadas não intentam, em momento algum, apontar julgamentos depreciativos, tampouco indicar opiniões taxativas acerca de certo x errado nas concepções abarcadas nos materiais didáticos e nas visões ou práticas dos

---

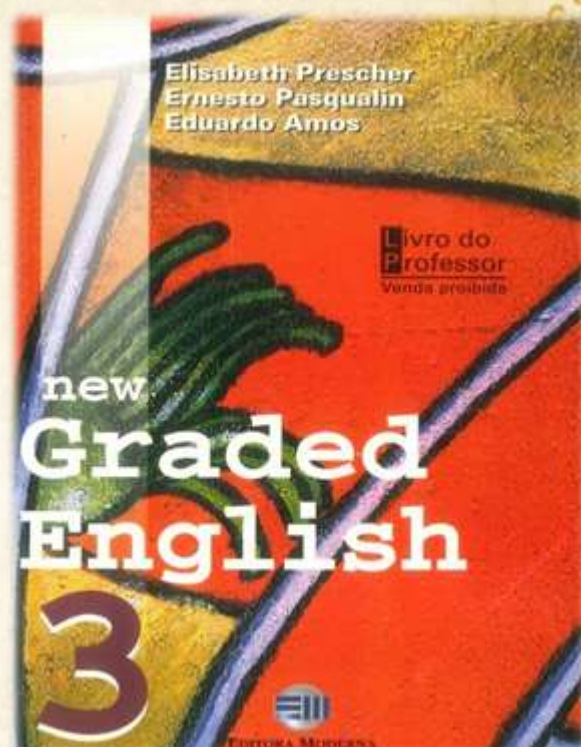
<sup>12</sup> Agradecemos aos professores participantes da *Banca de Qualificação* (Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Clarice Lage Gualberto, Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Ronaldo Corrêa Gomes Junior e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elzimar Goettenauer de Marins Costa) por todas as sugestões e colocações sustentadas na referida etapa.

professores, mas sim possibilitar reflexões que contribuam com uma ressignificação da noção e exploração da multimodalidade que potencializa a aprendizagem de língua inglesa e que considera o universo plural em que as mais diferentes linguagens e semioses se apresentam e se constroem atualmente.

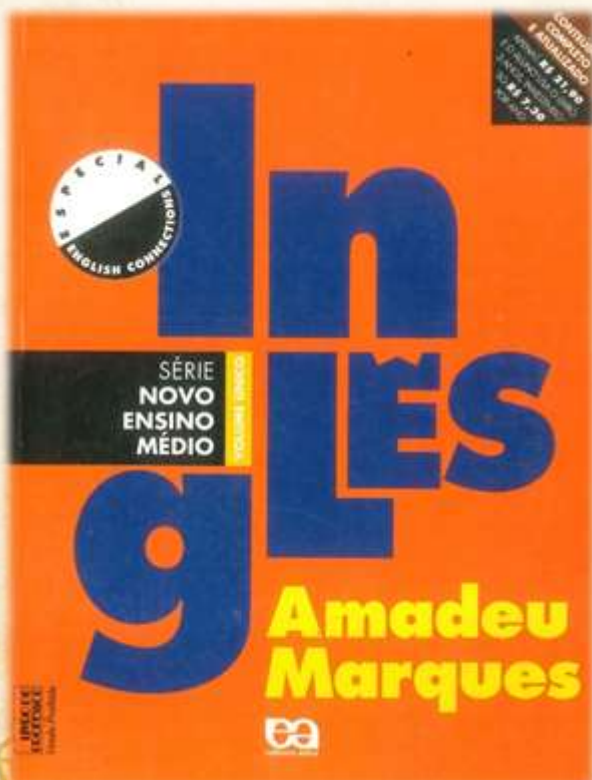
1 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: BREVE  
TRAJETÓRIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO



(Fonte: MARQUES, 1991).



(Fonte: PRESCHER; PASQUALIN; AMOS, 1997).



(Fonte: MARQUES, 2000).



(Fonte: FRANCO; TAVARES, 2020).



*Em outras palavras, os significados de um livro didático estão sempre em fluxo e são constantemente negociados, rejeitados, confirmados, moldados, legitimados, reforçados – em suma, reconstruídos pelos indivíduos (geralmente, professores e alunos) na interação.* (SANTOS, 2011a, p. 64, tradução nossa<sup>13</sup>)

Voltar o olhar à trajetória do LD de inglês no Brasil significa, em grande parte, refletir sobre própria a história do ensino dessa língua no país, pois, como gênero multimodal e situado que é, o LD reproduz, representa e manifesta, em muitos aspectos, as mudanças e oscilações pelas quais o contexto educacional brasileiro passou nos últimos séculos. Atualmente, o LD é considerado não só “o principal instrumento de difusão de métodos e conteúdos educativos, mas também de informação e de cultura” (VITIELLO; CACETE, 2017, p. 9). Todavia, nem sempre foi assim; houve momentos em que o livro se resumia a manuais instrucionais fabricados fora do Brasil, ocasionando transtornos e dificuldades em seu manuseio e na compreensão por parte do professor, o que acarretava, na maioria dos casos, a não utilização dele no cotidiano das escolas. Daí a relevância de, atrelado à trajetória do LD, também se discutir as alterações que o ensino de inglês vem sofrendo nos últimos anos, no intuito aprofundar um olhar a esse compêndio didático e suas possíveis implicações na prática docente em sala de aula. Conforme apontam Lima e Caires (2018),

Ao longo da história, a aprendizagem de línguas tem se constituído de diferentes maneiras. Em cada época as exigências e desejos de aprender um novo idioma se manifestam, também, de uma maneira distinta, sejam quais forem as razões: econômicas, diplomáticas, sociais, comerciais, turísticas, profissionais, etc. O desejo ou a necessidade de se comunicar com pessoas de outras nacionalidades é muito antigo e o ensino de línguas estrangeiras passou – e ainda vem passando – por inúmeras mudanças. O ensino, bem como a aprendizagem de línguas estrangeiras, vem sendo praticado há anos (LIMA; CAIRES, 2018, p. 421).

Não há, pois, como desvincular a análise de obras didáticas de suas condições de produção, distribuição e de seu contexto socio-político-cultural, tendo em vista que todo o processo educacional é perpassado por essa inter-relação entre língua, cultura, propósitos e interesses situados de maneira tempo-espacial. Por tal motivo, nas subseções seguintes, discorreremos sobre os percursos do ensino de inglês no Brasil atrelado ao uso do LD.

<sup>13</sup> Tradução de: “*In other words, the meanings of a textbook are always in flux and constantly negotiated, rejected, confirmed, shaped, legitimised, reinforced – in sum, re-constructed by individuals (typically, teachers and students) in interaction*” (SANTOS, 2011a, p. 64).

### 1.1 O ensino de inglês e o livro didático em contexto brasileiro: primeiros caminhos

O uso de livros e manuais didáticos no Brasil é bem antigo; os primeiros sistemas de ensino criados pelos jesuítas no século XVI contavam com livros de alfabetização vindos da Europa a pedido da Companhia de Jesus ou pelo rei, diante das reivindicações dos missionários. A maioria desses livros era em latim e, com a dificuldade no entendimento dessa língua, foi necessária a solicitação de obras escritas em outros idiomas, principalmente em inglês e espanhol (CASTRO, 2005). A importação dos livros era necessária pela inexistência de tipografias na então colônia brasileira e assim permaneceu até o século XIX, ocasião em que se instalaram a imprensa e as primeiras editoras no Brasil, período em que também sucedeu o início oficial do ensino de inglês em nossas terras.

Historicamente, como já mencionado nesta pesquisa, o ensino de língua inglesa passou por momentos de ascensão e declínio, despendendo, em grande parte, muito tempo para recuperar as consequências desastrosas oriundas de algumas legislações (LEFFA, 1999). Esse movimento inconstante do ensino de línguas, ora entendido com prestígio e atenção, ora com descaso e irrelevância, perdura-se por um bom tempo, tanto que, as palavras da professora aposentada entrevistada (Prof A), atuante principalmente das décadas de 1980 e 1990, ratificam essa instabilidade, especialmente quando ela assegura que

**(27) Prof A:** Então, as aulas semanais, quando eu comecei, o inglês, ele tava/ ele parecia uma coisa de época, sabe, que eles valorizavam determinada matéria, aí *((faz com gesto da mão subindo repentinamente))* aumentavam a carga horária. Eram duas aulas semanais quando eu comecei, aí eu trabalhava, assim, com menos turmas, tinha mais tempo para trabalhar o conteúdo, ficar com o aluno. Com o passar do tempo, houve uma modificação, algumas matérias saíram, outras entraram e diminuíram a carga horária do inglês pra uma aula semanal, nem sei como que tá hoje. Mas quando diminuía, era aquela correria pra dar conta de tudo, muitos alunos, enfim, tudo aquilo que a gente já sabe.

**(28) Pesq:** É::, hoje depende também do ano e da turma. Assim, até hoje, 2021. Mas há a certeza de que o aluno vai ter inglês no Ensino Fundamental, a partir do 6º ano, e no Médio, por causa da legislação que tá em vigor. A partir do ano que vem, por causa da BNCC, acredito que dependendo do contexto vai diminuir, mas eu, conversando com uma professora que dá aula pelo Estado hoje, ela disse que tem duas aulas semanais, mas a quantidade vai oscilando dependendo do ano e da série.

**(29) Prof A:** Então, foi isso. **E isso era muito ruim, muito mesmo, porque a gente não tinha uma:: certeza, sabe, que no outro ano a gente estaria com aquela turma, se ia conseguir continuar com o conteúdo. Lembro que eu ficava me perguntando, será que vou ter mais aulas com eles para passar isso ou aquilo? E ia tentando me planejar imaginando o que era o básico mesmo, porque não tinha certeza que eles teriam inglês de novo ou quando isso ia acontecer.** E com relação a/ *((fazendo gesto para lembrar do resto da pergunta))* [outra pergunta [...]] (APÊNDICE C, turnos 27 a 29, grifos nossos).

Pelos excertos, observamos como essa instabilidade na oferta do inglês acarretava prejuízos ao trabalho, desde o planejamento docente ao acompanhamento do aluno em sala,

visto que, por não ter certeza de que voltaria a ter contato com as turmas, a professora buscava o básico e, mesmo assim, o trabalho, por vezes, era efetuado às pressas para alcançar os objetivos traçados. Ou seja, esse movimento de gangorra inconstante refletia diretamente no planejamento, na qualidade e no prestígio no ensino de inglês (e de outras línguas que, a depender da época, eram ofertadas).

O Brasil tem tradição no ensino de línguas adicionais desde o período colonial, inicialmente com as clássicas, como grego e latim e, posteriormente, com as modernas, destacando-se, entre estas, a alemã, a inglesa, a italiana e a francesa. Leffa (1999) explica que, embora o latim e o grego já fossem disciplinas dominantes durante a época colonial, foi com a chegada da Família Real Portuguesa em solo brasileiro que o ensino de línguas começou a ganhar mais espaço, mesmo que a passos vagarosos; desse modo,

Foi só muito lentamente, a princípio com a chegada da Família Real, em 1808, posteriormente com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e finalmente com a reforma de 1855, que o currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um status pelo menos semelhante ao das línguas clássicas (LEFFA, 1999, p. 16).

A vinda da Família Real, apoiada pela Inglaterra, engendrou aberturas dos portos ao comércio estrangeiro, ampliando as relações diplomáticas brasileiras, além da instalação da Imprensa Régia, do telégrafo, das estradas de ferro, da iluminação a gás e influência e trocas financeiras, culturais e intelectuais significativas, como a atuação de profissionais da construção civil e importação de produtos ingleses. Da presença britânica no comércio e sociedade brasileira emerge a necessidade de falar inglês para comunicação rotineira, como efetivar treinamentos e receber orientações. Institui-se, assim, o ensino formal de inglês e de francês pela primeira vez no país, a partir do Decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo príncipe regente de Portugal, Dom João VI e, por meio do Decreto nº 29, de 14 de julho do mesmo ano, criam-se as primeiras cadeiras de inglês e francês no Rio de Janeiro. Nesse começo, o ensino de inglês tinha como finalidade “a prática oral, pois era somente para capacitação de profissionais brasileiros para a demanda do mercado de trabalho” (LIMA, 2008, p. 2).

O atendimento às necessidades comerciais favorece, a princípio, iniciativas culturais e educacionais que beneficiavam as elites e, após a criação da Biblioteca Nacional, do Teatro Nacional e da primeira Escola Superior de Direito, o príncipe regente institui as “aulas régias” das chamadas “línguas vivas”, no caso, o francês e o inglês. Mediante o ineditismo do ensino desses idiomas, havia uma expectativa de que o professor elaborasse seus próprios materiais e, como o inglês não era obrigatório para ingresso nos cursos acadêmicos, considerando que sua

implantação foi devido às relações comerciais e diplomáticas, seu ensino teve, nesses tempos mais remotos, um caráter mais instrucional que educativo.

É preciso reforçar que o acesso à escola, nesse período, ainda era limitado, seguindo modelos da cultura e educação francesas, e ainda não havia boas condições para produção e impressão de livros no país, tendo em vista a recente instalação da imprensa. Foi somente em 1821 que surgiu especificamente a indústria do livro didático, com muitas dificuldades que impossibilitavam a expansão do acesso da população aos livros. Silva (2016b), ao resgatar a história do LD, relata que os primeiros livros eram destinados ao ensino superior e que certas exigências, como a nacionalidade dos autores e a abordagem de assuntos de ordem patriótica, figuravam como alguns problemas iniciais, ou seja, estava claro que “as preocupações voltadas ao seu gerenciamento [do livro] estavam muito mais imbuídas de aspectos reguladores do que pedagógicos” (SILVA, 2016b, p. 188).

Com a formalização do ensino durante o Brasil Imperial e a criação do Colégio Pedro II, em 1837, surge também a necessidade de material didático para uso dos professores do ensino secundário. O ensino das línguas vivas passa a ter a mesma relevância das clássicas e, assim sendo, as línguas inglesa e francesa compõem o currículo da referida escola desde sua fundação. Nessa conjuntura, professores do Colégio e alguns políticos despontam como autores de livros didáticos destinados aos cursos secundários, dessa forma, a produção do material tinha relação direta com o poder e política educacional vigentes. A esse respeito, Bittencourt (2004) esclarece que

Tais autores possuíam, portanto, estreitas ligações com o poder institucional responsável pela política educacional do Estado, não apenas porque eram obrigados a seguir os programas estabelecidos, mas porque estavam “no lugar” onde este mesmo saber era produzido. A primeira interlocução que os autores estabeleciam era exatamente com o poder educacional institucionalmente organizado. O “lugar” de sua produção situava-se junto ao poder e realizava-se para consolidar o poder instituído por intermédio dos colégios destinados à formação das elites, dialogando com intelectuais e políticos responsáveis pela política educacional (BITTENCOURT, 2004, p. 481).

É notório, portanto, que desde os primórdios de sua história, os programas de LD são regulados e influenciados por fatores políticos, ideológicos, sociais e econômicos. Além da produção de obras didáticas no Brasil se limitar a poucos autores, havia ainda o alto custo das obras e o fato de os docentes conceberem esses livros como manuais a serem cumpridos integralmente, o que dificultava o entendimento por parte desses e acabava restando seu uso. O professor era, praticamente, usuário exclusivo do LD na primeira metade do século XIX e, conforme ressalta Fernandez (2014), o acesso ao conteúdo pelos alunos acontecia por meio de ditados. Leffa (1999) assevera que, nesse panorama, o ensino das línguas vivas durante o

império se reduziu, em muitos aspectos, à reprodução da mesma metodologia utilizada para o ensino das línguas clássicas, ou seja, a atividades de tradução de autores clássicos e análise gramatical, acrescentando que “[...] a administração, incluindo decisões curriculares, por outro lado, estava centralizada nas congregações dos colégios, aparentemente com muito poder e pouca competência para gerenciar a crescente complexidade do ensino de línguas” (LEFFA, 1999, p. 16).

Com o aumento do número de escolas públicas na segunda metade do século XIX, ampliando lentamente o acesso à educação para além das camadas mais favorecidas, expande-se também a necessidade de produção de livros de leitura e didáticos para uso mais efetivo dos alunos e, conseqüentemente, elevam-se o interesse e a diversidade em sua produção. É importante ressaltar que, nessa fase, em algumas escolas e liceus, as línguas (grego, latim, inglês, francês, alemão) ocuparam uma carga horária bastante significativa no currículo e, em muitos aspectos, seu ensino tinha um caráter enciclopédico, exigindo, a depender do ano cursado, recitação, tradução, entonação e leituras. Quevedo-Camargo e Silva (2017), ao discorrerem sobre a relevância das línguas na grade escolar de meados do século XIX, esclarecem que o foco era gramática e a tradução, com objetivo de “possibilitar aos alunos o acesso a textos literários escritos nas línguas estudadas” (p. 260); com esse propósito, estudantes eram submetidos ao método clássico, realizando exercícios gramaticais, ditados e versão de textos.

Assim, começa a se acentuar o número de autores provenientes de outras esferas e de editoras, além do aumento da inserção de ilustrações nas obras e mais variações dos gêneros didáticos, para além de compêndios e cartilhas. Sobre esse período, Bittencourt (2004) salienta que

A partir da segunda metade do século XIX, passou a se tornar mais claro que o livro didático não era um material de uso exclusivo do professor, que transcrevia ou ditava partes do livro nas aulas, mas que ele precisava ir diretamente para as mãos dos alunos. O aluno era (e ainda é) um público compulsório, mas assumi-lo como consumidor direto do livro significava, para autores e editores, atender a novas exigências, transformando e aperfeiçoando a linguagem do livro (BITTENCOURT, 2004, p. 483).

Para os docentes sem titulação específica, que aprendiam na prática, o livro representava um método com conteúdo a ser ensinado, impondo obstáculos na transmissão do que lá estava exposto. Ao mesmo tempo, na contramão do crescimento das editoras e produções didáticas, o ensino de línguas adicionais sofria uma redução drástica quanto aos anos de estudo e de carga horária, embora estivesse sempre presente nos currículos obrigatórios. Em estudo realizado sobre a trajetória do ensino de inglês no país, Leffa (1999) aponta que, nas primeiras décadas

do período imperial, os alunos chegaram a estudar de 4 (quatro) a 5 (cinco) línguas durante o ensino secundário, ou até mesmo 6 (seis), quando o italiano era incluído de forma facultativa, porém essa quantidade caiu significativamente, chegando a atingir quase 50% das horas dedicadas aos estudos da língua até o fim do Império. Caldas (2014) reforça que, nessa época, o aprendizado dessas línguas adicionais era voltado a sua escrita, determinado pela estruturação gramatical e acúmulo de conhecimento vocabular, além de leitura e versões do inglês-português e vice-versa, focado também em exames de admissão no ensino superior.

Com a Proclamação da República e a Reforma de Benjamin Constant, por meio do Decreto nº 1.075, de 22 de novembro de 1890, excluiu-se o ensino de línguas adicionais do currículo obrigatório; a língua inglesa tornou-se opcional no curso ginasial, com um programa abrangendo gramática elementar, leitura e tradução. No entanto, essa Reforma não foi adiante e as línguas adicionais voltaram ao cenário educacional por meio do Decreto nº 1.041, de 11 de setembro de 1892, que também estipulava o uso de livros e dicionários, visando atividades para a prática de “gramática elementar, exercícios e desenvolvimento da habilidade de leitura, exercícios de tradução e versão fáceis e exercícios de atividades de conversação” (JUCÁ, 2010, p. 88).

Em 1898, o ensino de inglês buscava desenvolver todas as habilidades e, a partir do início do século XX, “os livros usados eram os de gramática, escrito por brasileiros e os de literatura, de autores estrangeiros” (CRISTÓVÃO; RADI, 2020, p. 106).

Durante a Primeira República, ocorre novamente a desvalorização do ensino de línguas, com uma redução acentuada da carga horária anual, mantendo, conforme destaca Leffa (1999), o inglês e o alemão de modo exclusivo - mas não os dois ao mesmo tempo - com frequência livre e aplicação de provas superficiais, e o italiano, quando oferecido, de forma facultativa. Assim, ao longo das três primeiras décadas do século XX, reformas são implementadas sob o pretexto do caráter mais prático que a educação deveria assumir e, então, o ensino de línguas passa a oscilar entre o foco na gramática, oralidade e traduções e leitura de poetas clássicos.

Esse cenário começa a trilhar novos rumos a partir de 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), órgão específico que passa a legislar sobre as políticas do livro didático, visando também ao aumento da sua produção. Grandes mudanças surgem a partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e, em 1931, com a Reforma de Francisco Campos, que reorganizou a estrutura do ensino do país, instituiu o Conselho Nacional de Educação e estabeleceu o regime universitário. Além disso, “novas perspectivas para a educação e a produção de livro didático em geral foram estabelecidas, afetando diretamente o ensino de LI e dos materiais didáticos específicos da área” (FERNANDEZ, 2014, p. 128).

Extingue-se a frequência livre, institui-se o regime seriado e uma educação que, pela primeira vez, pelo menos em documentos oficiais, deveria proporcionar não só a preparação para a universidade, como também a formação integral do educando.

O ensino de línguas também assumiu novas perspectivas a partir dessa Reforma: predomínio das línguas modernas, renovação das escolhas dos materiais de ensino e inclusão do método direto, ressaltando o objetivo em aprender a língua através da própria língua (LEFFA, 1999). Adotado primeiramente no Colégio Pedro II, o método tinha alguns princípios, conforme Leffa<sup>14</sup> (1999) esclarece: caráter prático; significado das palavras ensinado não pela tradução, mas pela ligação direta entre objeto-expressão; obediência à sequência ouvir, falar, ler e escrever; noções de gramática deduzidas pela observação, afastando a apresentação por meio de teorias ou abstrações; leitura não só de autores indicados, mas também de revistas, jornais e demais impressos. Os livros didáticos para aplicação do método deveriam ser importados, “de modo a conferir legitimidade ao ensino” (FERNANDEZ, 2014, p. 129).

Apesar da ascensão da língua inglesa no país e da introdução de um método inovador trazerem novos ares para seu ensino, sua implantação não obteve o êxito esperado no Brasil, “ou por não ter os pré-requisitos linguísticos exigidos (fluência oral e boa pronúncia) ou por não possuir a resistência física necessária para manter a ênfase na fala durante várias horas diárias” (LEFFA, 2016, p. 25); assim, o professor retomava à versão da gramática-tradução. Nessa época, os livros eram adotados por período extenso, com várias reedições e com autores consagrados. Em 1938, com a instituição da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), por meio do Decreto nº 1.006, de 30 de dezembro do mesmo ano, estabelece-se uma política mais efetiva de produção, importação, circulação e utilização do LD, marcando o uso do termo “livro didático” pela primeira vez em documentos oficiais, que foi definido como

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe. § 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. § 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro de texto, livro texto, compêndio escolar, livro de classe, manual, livro didático (BRASIL, 1938).

A criação da CNLD foi uma das medidas tomadas durante o Estado Novo, sob governo de Getúlio Vargas, que reestruturou e controlou o sistema educacional brasileiro e, nesse ínterim, o LD cumpria um papel de ferramenta de controle ideológico. Apesar da instituição da CNLD, as alterações começam a efetivamente alcançar a população a partir da década de 1940.

---

<sup>14</sup> Leffa (1999) baseia-se nos tópicos citados no livro *O ensino das línguas vivas*, do Professor Carneiro Leão, (1935), ao detalhar a introdução do método direto nas aulas de línguas no Brasil.

A Reforma de Capanema (BRASIL, 1942), além de reformular o ensino secundário brasileiro, deu ênfase às línguas adicionais, sendo que os alunos, do curso de Ginásio ao Científico ou Clássico, estudavam latim, inglês, francês e espanhol. Mediante os obstáculos em manter o método direto, aplicava-se uma versão simplificada do método da leitura e, assim, muitos terminavam o ensino médio “lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as éclogas de Virgílio até os romances de Hemingway” (LEFFA, 1999, p. 18). Por conta desse prestígio, Leffa (1999) destaca que as décadas de 1940 e 1950 foram consideradas os “anos dourados” do ensino das línguas adicionais no país.

As propostas voltadas ao LD, nesse período, amargaram com políticas centralizadoras; em 1945, o Decreto-lei nº 8.460, consolida as condições de utilização do LD, restringindo ao professor, em seu artigo 5º, a escolha do livro a ser utilizado pelo aluno; além do extenso tempo em que o mesmo livro era utilizado, havia ainda poucas editoras, cujo produto principal não era o LD e, mesmo estes, “não apresentavam um processo de didatização e adaptação de linguagem consoante às faixas etárias para as quais se destinavam” (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 22), ou seja, os interesses não se voltavam à interação e contextualização aluno-professor.

Os anos de 1960 são palco para o processo de alteração nos espaços de ensino. Com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961), expande-se amplamente a rede escolar, com número de alunos triplicado, fazendo com que o governo partisse para políticas de barateamento do material didático (SILVA, 2012b). A normatização sobre o ensino de línguas adicionais passa a ser responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação, o que gerou uma severa redução da carga horária semanal (cerca de  $\frac{2}{3}$ ) quando comparada à Reforma de Capanema.

Com o aumento do número de escolas, eleva-se a quantidade de editoras brasileiras e a competição entre elas, ou seja, o livro se torna, cada vez mais, um comércio atraente, impulsionado, também, pelo desenvolvimento da indústria gráfica brasileira. Conseqüentemente, o LD de inglês passa a ser elaborado por autores nacionais, editados e impressos no Brasil. Essas alterações nas redes de ensino afetam a produção dos livros, que passam a contar, aos poucos, com o Manual do Professor<sup>15</sup>. Soares (2002a) explica que

Esse manual do professor surge no fim dos anos 60, início dos anos 70. É uma outra diferença grande. Antes disso, eu imagino que os professores considerariam quase que como uma ofensa que lhes fosse oferecido um manual do professor ao lado do livro

---

<sup>15</sup> Referimo-nos, neste ponto, ao compêndio de “orientações mais detalhadas” (SOARES, 2002a) que os livros começam a apresentar, bem gradualmente, no final dos anos de 1960. Até então, o LD do professor se limitava às respostas das atividades.



do aluno, mas isso se tornou uma necessidade a partir dos anos 60, exatamente pelo rebaixamento das condições de trabalho do professor (SOARES, 2002a, n. p.).

A LDB nº 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971) prossegue com o desprestígio do ensino de línguas adicionais ao não considerá-las como disciplinas obrigatórias, com drástica redução da carga horária a 1 (uma) hora semanal somente no 2º Grau, visto que, conforme o Conselho Federal de Educação, ela deveria ser ofertada por acréscimo, de acordo com as condições de cada escola. Sobre esse período turbulento, Leffa (1999) revela que

Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º. grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus sem nunca terem visto uma língua estrangeira (LEFFA, 1999, p. 19).

Diante de tamanha desconsideração pelo ensino de línguas nas escolas públicas, proliferaram no país os institutos de idiomas e cursos livres. Foi também na década de 1970 que o MEC passou a produzir livros didáticos em coedição com o setor privado, com o Instituto Nacional do Livro (INL) assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento da distribuição, por meio do Fundo do Livro Didático e do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). No entanto, com a extinção do INL em 1976, as atribuições passam a ser desempenhadas pela Fundação Nacional do Livro Escolar (FENAME), com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

As décadas de 1960 e 1970 se tornam um período de muita turbulência: com recursos insuficientes, a grande maioria das escolas de ensino fundamental não foi atendida, sendo as municipais até mesmo excluídas do programa. Assim, com as limitações democráticas impostas pelo Regime Militar, o Estado assume o papel de financiador e censor dos conteúdos do LD, ocasionando, ainda, intervenções econômicas no setor editorial; ademais, o aumento massificado da população escolar leva à precarização do ensino e das condições de trabalho dos profissionais da educação. Foi também a partir desse período que editoras, autores e profissionais da área em âmbito mundial perceberam que a durabilidade das obras didáticas não deveria ser extensa, haja vista a ocorrência dos constantes avanços econômicos, tecnológicos e sociais. Nesse sentido, Chopin (2017), ao pontuar que a evolução e importância do LD variam em função das épocas e dos lugares, sustenta que

Não faz muito tempo, numerosos livros didáticos podiam ter, de maneira habitual, um número impressionante de reedições e de reimpressões (duas noções, por outro lado, que de propósito os editores frequentemente confundem). No entanto, a partir dos anos sessenta do século XX, a esperança de vida das obras escolares reduziu-se de maneira notável: a aceleração no ritmo das evoluções econômicas, sociais, técnicas e culturais, mas também o desenvolvimento das inovações pedagógicas, provocado pela

massificação do ensino e o recurso às novas tecnologias, tem favorecido à renovação da produção, ao aumento e à diversificação da oferta editorial (CHOPIN, 2017, p. 83).

Quanto aos livros didáticos de inglês, conforme Paiva (2009) ressalta, a década de 1970 é considerada muito fértil para a diversificação da produção de materiais didáticos, que se voltam às necessidades dos aprendizes e trazem recursos audiovisuais e novas abordagens comunicativas, como a abordagem funcional (língua para a comunicação). É ainda no final da década de 1970 e início da de 1980 que, segundo a autora, “os livros ficam mais bonitos e coloridos e passam a fazer parte de um conjunto de outros artefatos didáticos, que podemos chamar de sistema integrado de materiais didáticos” (PAIVA, 2009, p. 46).

A partir de 1985, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), muitas mudanças acontecem e, de fato, fazem com que o livro tenha um alcance maior, com princípios de aquisição e distribuição universal e gratuita para os alunos da rede pública do 1º grau (1º ao 9º Ano do atual Ensino Fundamental). Entendendo o papel que o PNLD passa a desempenhar com essa nova configuração, destacamos o tópico seguinte para discorrer brevemente acerca do funcionamento, da abrangência e das alterações do LD a partir de 1985, atrelado ao uso desse recurso didático e à trajetória do ensino de línguas.

## **1.2 O PNLD e o ensino de línguas a partir de 1985**

Como percebemos, o histórico comprova que diversas formas de controle e interferência incidiram sobre o LD e assim também ocorreu após a criação do PNLD, por meio do Decreto nº 91.548, de 19 de agosto de 1985, que passou a vigorar no lugar do PLIDEF. Instaurado num período de redemocratização do país, após o fim da ditadura militar, o PNLD propôs importantes mudanças quanto às políticas anteriores, tais como: indicação dos livros pelos professores, reutilização das obras que, até então, eram descartáveis, término da participação financeira dos estados na aquisição dos livros, extensão da oferta aos alunos da 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias<sup>16</sup>. No entanto, embora estabelecido formalmente por decreto, a universalização do Programa a todos os alunos do 1º grau não ocorreu de forma imediata, tampouco a soberania de escolha por parte do docente.

De acordo com Cassiano (2013), até o início do século XXI, o processo de seleção passou por alguns obstáculos, visto que as medidas adotadas para a escolha do professor não implicaram, necessariamente, na garantia de que o livro comprado pelo governo seria aquele

---

<sup>16</sup> Essas e outras alterações propostas para a vigência do PNLD/1985 constam no sítio eletrônico do referido Programa, disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 02 jun. 2021.

selecionado pela escola. Além disso, conforme o mesmo estudo (CASSIANO, 2013), o fluxo de financiamento regular para o Programa só foi constituído em 1993 e a distribuição universal ao alunado só começou a ser atingida na II Fase do PNLD, por volta de 1995. De certa forma, o sítio eletrônico oficial do PNLD ratifica tal informação ao registrar que, em 1992, a distribuição do livro restringiu-se aos alunos até a 4ª série do 1º Grau, devido a limitações orçamentárias e, somente em 1995, é retomada a distribuição gradativa também as demais séries do ensino fundamental.

Esse período instável de distribuição dos LDs no início dos anos de 1990 provoca dificuldade até mesmo aos docentes para conseguirem material para planejamento e trabalho. Nesse sentido, a Prof A relata, em algumas passagens da entrevista, os obstáculos e o esforço para obter livros que, para ela, contribuíam de forma ímpar no andamento das aulas.

**(22) Prof A:** O material sempre foi o **básico do básico, quadro de giz, livro didático, né, e::: a quantidade de alunos, é**, ((*olhando fixo para um ponto, como se estivesse lembrando*)) eu conto, assim, a média de alunos de 30 a 35 alunos.

[...]

**(54) Pesq:** Certo. Vamos entrar no assunto livro didático agora. (++) O livro didático de inglês não era distribuído aos alunos gratuitamente naquela época, pelos registros [históricos].

**Prof A:** [Não]

**Pesq:** Então, os manuais, como os manuais chegavam até vocês, como é que era?

**(55) Prof A:** Olha, **teve uma época que a escola recebia livro didático de todas as matérias. Aí, botava tudo na sala dos professores, nós íamos lá, cada um pegava o seu (++)**, eu, mais, **que comecei no 2º grau (3.0) ((*bebe água*))**. E eu lembro bem que era uma alegria assim quando chegava, porque a gente quase não tinha material pra trabalhar, não era igual hoje com internet e, e essas coisas. A gente se empolgava, né, quando chegava. Eu tinha turmas do 2º e do 1º, poucas do 1º porque tinha o professor ((*cita o nome do outro professor de inglês, um dos primeiros na disciplina de inglês em Nova Venécia*)) e ele trabalhava com as turmas também. Então, depois eles pararam de mandar, mas mesmo assim eu ia muito a Vitória<sup>17</sup>, eu ia nas livrarias, eu ia lá, eu, eu recebia muitos cupons, aquele negócio [que:: ((*faz gesto tentando lembrar o termo*))]

**(56) Pesq:** [Tipo aqueles folhetos?

**(57) Prof A:** Isso, formulários pra gente preencher, [mandar pra editora]

**Pesq:**

[Ah, sim, uhum]

**Prof A:**

E eu respondia todos aqueles papéis e eles mandavam pra mim, falando, assim, que tava disponível pra mim. Eu ia a Vitória e ia em todas as livrarias possível, lá na Duque de Caxias<sup>18</sup>, e pegava aquelas montanhas de livros que precisava de outra pessoa pra me ajudar a carregar. Então esses livros que eu tenho, a maioria deles, foi que eu fui buscar lá. Gramáticas boas, entendeu, e muitas coisas. Eu que procurava, eu ia e voltava feliz da vida, porque ali também tava uma oportunidade, né, de trazer coisa nova, diferente pro aluno.

**(58) Pesq:** A senhora que sempre procurou [mesmo né?]

**Prof A:**

[Sempre procurei].

(APÊNDICE C, turnos 22, 54-58, grifos nossos).

<sup>17</sup> Capital do Espírito Santo.

<sup>18</sup> Rua no centro de Vitória-ES.

Os fragmentos destacados manifestam uma série de questões reforçadas pelo percurso histórico até aqui delineado: (i) a carência de materiais existentes, tanto na diversidade (“o básico do básico, quadro de giz, livro didático [...]” – turno 22), quanto na quantidade (“E eu lembro bem que era uma alegria assim quando chegava, porque a gente quase não tinha material pra trabalhar [...]” – turno 55); (ii) o transtorno para ter em mãos os livros, evidenciado pelo deslocamento à capital do Estado e pelas interrupções do envio pelo Governo (“Então, depois eles pararam de mandar, mas mesmo assim eu ia muito a Vitória, eu ia nas livrarias, eu ia lá, eu, eu recebia muitos cupons [...] e pegava aquelas montanhas de livros que precisava de outra pessoa pra me ajudar a carregar[...]” – turnos 55; 57); e (iii) a constante busca da professora pela qualidade na docência, em sempre tentar algo melhor para o aluno (“Eu que procurava, eu ia e voltava feliz da vida, porque ali também tava uma oportunidade, né, de trazer coisa nova, diferente pro aluno [...]” – turno 57).

Não pretendemos, aqui, enfatizar uma visão do LD enquanto objeto supremo que salvaria as aulas de inglês mediante as intempéries enfrentadas pela docente em consegui-los. No entanto, essa procura demonstra como o livro representava um material de grande importância e ainda reflete uma realidade que ainda vemos ocorrer no cotidiano do profissional da educação: busca incessante (muitas vezes, por conta própria!) por materiais diferenciados que podem potencializar as aulas e o ensino. Ainda cabe lembrar que, nesse ponto, estamos tratando de uma época em que a diversidade de materiais era escassa, justificando o sentimento de satisfação que a educadora expressa ao presenciar a mesa da sala dos professores cheia de livros ou o fato de conseguir mais obras ao viajar para a capital do Estado.

Nessa década, no ano de 1996, as determinações do decreto do PNLD começaram a, efetivamente, entrar em cena, como parte da reforma educacional proposta pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, com iniciativas de avaliação por comissões técnicas vinculadas a diferentes universidades do país, organização cíclica e recurso regular para aquisição e distribuição dos livros. De acordo com Cassiano (2013), nessa época, o resultado dos processos de critérios de análise e classificação do LD “passou a ser condensado e divulgado por meio de exemplares denominados Guia de Livros Didáticos, que são distribuídos nacionalmente para as escolas, com o objetivo de orientar os professores na escolha” (CASSIANO, 2013, p. 81). Desde então, os resultados da avaliação das obras são publicados nos Guias de Livros Didáticos e enviados às escolas para subsidiar as escolhas<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> De acordo com histórico constante no sítio eletrônico do PNLD, o primeiro *Guia do Livro Didático* voltado a 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental foi publicado em 1996. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 30 abr. 2021.

É ainda em 1996 que é aprovada a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), que regulamenta, até os dias atuais, as diretrizes da educação nacional. Essa Lei reorganizou a educação básica, reconhecendo-a como processo não só de formação e preparação para o trabalho, mas também para o exercício da cidadania, abrangendo uma ampla gama de princípios, como pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, gestão escolar democrática e valorização da experiência extraescolar. A referida Lei ainda retoma a obrigatoriedade da oferta de uma língua adicional, a critério da comunidade escolar, a partir da 5ª série do Ensino Fundamental (EF), e, após nova redação dada pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), determina-se que o inglês deve ser, necessariamente, a língua adicional ministrada a partir do 6º ano do EF, além de possibilitar, em caráter optativo, a oferta da língua espanhola no Ensino Médio.

Apesar dos avanços propostos pela Lei nº 9.394/1996, suas sucessivas alterações no decorrer dos anos deturparam e anularam muitas prerrogativas previstas ao longo de suas versões; como exemplo, citamos a exclusão do espanhol a partir de 2017, que, desde 2005, era tida como oferta obrigatória<sup>20</sup>, retrocedendo, assim, a uma proposta de ensino que remonta ao monolinguismo e refuta o caráter dinâmico e plural das línguas adicionais modernas na formação crítica e cidadã do aluno.

Em 1998, com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998a) (PCN), documento norteador que complementa da LDB no que diz respeito aos currículos e às disciplinas escolares, estabelece-se que o ensino de língua adicional deveria voltar-se não só à formação para o mercado de trabalho, como proporcionar também “a percepção do aluno como ser humano e cidadão” (BRASIL, 1998a, p. 63). Para isso, o documento se embasa na função social da língua e, alegando que somente uma parcela da população teria condições de “usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação, dentro ou fora do país” (BRASIL, 1998b, p. 20), propõe que o ensino de inglês deveria voltar-se principalmente à leitura, justificando ainda esse foco pelo fato de que

[...] a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna (BRASIL, 1998b, p. 20).

Assim, embora ressalte a necessidade de se abordar as outras habilidades comunicativas em situações diversas, o documento reconhece as dificuldades enfrentadas pela maioria das

---

<sup>20</sup> A lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, que instituía a oferta obrigatória de língua espanhola nos currículos do ensino médio e de matrícula facultativa ao aluno, teve seu texto revogado pela lei nº 13.415/2017.

escolas brasileiras, como a superlotação das salas, a carga horária reduzida para línguas adicionais e a habilidade oral insatisfatória por parte de muitos docentes. Em 2000, com a publicação dos PCN voltados ao Ensino Médio – PCN+ (BRASIL, 2000), é apontado que o ensino de línguas deveria se concentrar no desenvolvimento integral da competência comunicativa, partindo da leitura e da compreensão de textos verbais orais e escritos a abrangência de diversas situações da vida cotidiana, acentuando que, além do bom domínio da gramática, era necessário o conhecimento acerca da competência “[...] sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica. Esses constituem, ao nosso entender, os propósitos maiores do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio” (BRASIL, 2000, p. 29).

Ainda que o documento referencial valorize o ensino de línguas para além da produção e compreensão de enunciados gramaticalmente corretos e maior flexibilidade nas abordagens didáticas frente às relações sociointeracionais nos espaços de aprendizagem (SCAGLION, 2019), o foco em torno da normatividade da língua continuou em voga nas salas de aula do país, limitando seu ensino “à apresentação das regras gramaticais mais básicas, exemplificadas com frases curtas e descontextualizadas, treinadas em exercícios escritos de repetição e de substituição típicos do audiolinguismo” (SANTOS, 2011b, p. 3). Essa prática é declarada também pela Prof A que, embora esclareça, em alguns excertos, a tentativa de abranger a oralidade, escrita e audição (turnos 71 e 73 do APÊNDICE C, por exemplo), revela essa preocupação com o ensino da língua enquanto sistema de regras em suas aulas, como podemos observar no fragmento a seguir.

(125) Prof A: **É a gente cobrava muita gramática, sabe, era muita gramática, eu acho, e pode olhar aqueles livros lá que você mostrou, esse aqui também ((*pega um do acervo dela*)), olha, é muita gramática.** Então a gente ia assim, também pelo que o livro trazia. Por isso que te falei que o livro era bem um, um/ que conduzia mesmo. Pensa, era o material que a gente tinha, quando tinha, quando chegava, né, e:: como te falei, lutava pra ter, e se trazia assim e na sala eu já fazia assim também, nunca ia imaginar, é:: não é nem imaginar, assim, eu pensava que *tava* fazendo o melhor sabe (APÊNDICE C, turno 125, grifo nosso).

Relevante notar como a professora reforça uma abordagem do LD voltada aos aspectos estruturais e como ele era indicador de conteúdos a serem direcionados; logo, apesar de as legislações à época começarem a sinalizar uma perspectiva que, pelo menos em seus registros, manifestassem a superação da gramática-tradução, as práticas ainda caminhavam longe disso, endossadas, em muitas ocasiões, pelas proposições dos livros didáticos que, por sua vez, influenciavam os currículos escolares e traziam, de certa maneira, segurança ao professor enquanto ferramenta pedagógica.

Aos poucos, a publicação dos PCN do Ensino Fundamental e do Médio torna referenciais orientadores dos currículos escolares a fim de garantir condições de funcionamento e qualidade da educação. Dessa forma, eles passam também a integrar os critérios para avaliação pedagógica e metodológica das obras que participavam do PNLD e, assim, o LD constitui-se

[...] elemento aglutinador do currículo nacional: a partir da universalização do atendimento aos alunos do ensino fundamental, por meio do PNLD, 100% dos livros correspondentes às disciplinas do núcleo comum, que entram nas escolas públicas brasileiras para o alunado desse nível de ensino, são avaliados pedagógica e metodologicamente pela equipe governamental, que tem, entre outros critérios, os Parâmetros Curriculares Nacionais como norteadores (CASSIANO, 2013, p. 108-109).

Muito embora os Parâmetros indicassem mudanças promissoras, na prática, conforme já salientado, os novos significados que esses documentos poderiam aventar às salas de aula ainda estavam longe de ocorrer. Ao ser indagada sobre a compreensão e aplicabilidade das proposições dos PCN nas escolas, a Prof A ressalta:

**(46) Pesq:** [...] É:: (++) na década de 90, com a mudança da LDB em 96, a nova LDB, a 9394, e com os PCNs, o foco foi mais pra leitura, nessa orientação na legislação. Nessa época, vocês tinham uma formação continuada, assim, que orientava, que esclarecia, né, como é que poderiam ser aplicadas as orientações do PCNs, por exemplo, na sala de aula? Você conseguia aplicar isso na sala ou, para você, o documento se distanciava muito de sua realidade, [qual sua percepção?

**(47) Prof A:** [Se distanciava, porque eles não tinham, assim, a:: por exemplo, a leitura, o domínio era mínimo, né, pra você fazer um tipo de, de exercício nesse sentido aí. Era mais complicado isso, então a gente não seguia a risco não, não conseguia.

**(48) Pesq:** Mas, assim, alguma formação, tinha formações, a senhora lembra?

**(49) Prof A:** Informação?

**(50) Pesq:** Formações continuadas, cursos, por exemplo, a Superintendência trazia algum professor ou formador para um encontro regional ou [por área?

**(51) Prof A:** [Não, não. O único curso bom que eu tive, que eu fiz foi o do Promed, que foi lá em Nova Almeida<sup>21</sup>, com a professora Reinildes, e foi um curso assim que PE-NA que aquele curso foi um curso que chegou pra mim no final da minha carreira, tá, porque se ele tivesse chegado no começo, eu seria/ seria completamente diferente a minha maneira de conduzir tudo.

**(52) Pesq:** Foi um curso oferecido pela rede estadual da época?

**(53) Prof A:** Sim, foi um curso oferecido/ nem lembro quem era o governador da época. A equipe vinha de Minas, a gente ficava lá em Nova Almeida no final de semana, isso era, acho que umas três ou quatro vezes no ano os encontros. Então, o material riquíssimo, muito bom, que apresentava novas é:: metodologias, mas que infelizmente não pude aplicar, apliquei pouco, porque foi no final, né. (++) **Ali, teria como abrir um pouco mais o leque, porque a gente tava, assim, muito limitado, segundo a/o documento. Fora isso, Vanessa, não lembro realmente (3.0) de ter tido outro curso ou outra coisa, tempo assim pra gente ler, é:: estudar esses documentos que chegavam, era muito, assim, nós por nós mesmo.** (APÊNDICE C, turnos 46 ao 53, grifos nossos).

<sup>21</sup> Distrito do município da Serra/ES.

Ao verbalizar a carência de formações e de momentos de estudo, vêm à tona as dificuldades não só de compreender, como também de discutir e verificar as possibilidades de se colocar em prática as proposições que as legislações e orientações propunham. Mediante tal relato, fica claro que o aperfeiçoamento constante podia (e sempre pode) ser via de fortalecimento de ações didáticas que expandam, de certa forma, horizontes e perspectivas em face dos novos pressupostos e documentos reguladores, não no sentido de subserviência ao que está estabelecido, mas para formular os posicionamentos docentes e criar condições de debater e rever suas próprias práticas a fim de que elas “se tornem, com o tempo, mais embasadas e melhor fundamentadas, criando-se assim condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas” (LUCAS, 2016, p. 155).

Em 2006, as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM* (BRASIL, 2006) tornam-se documento de suma importância para embasamento dos currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas para essa etapa da educação. Defendendo um ensino fundamentado nas múltiplas práticas sociais, nas situações reais de uso da língua, nos textos autênticos<sup>22</sup>, na leitura, na prática escrita e na comunicação oral contextualizada, as OCEM criticam a hegemonia da gramática nos tempos e espaços das aulas de línguas e expandem o papel das línguas adicionais para o lugar da cidadania, da heterogeneidade cultural, social, política e ideológica, da consciência crítica e da diversidade linguística. Para isso, o documento ancora seus preceitos nas práticas dos Multiletramentos e multimodalidade, propondo um projeto de letramento que visa à inclusão social e digital, prevendo, para tanto,

[...] trabalhar a linguagem (em língua materna e em línguas estrangeiras) desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar. No que concerne à leitura, contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades). Procura desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo (BRASIL, 2006, p. 98).

Vemos, assim, que as OCEM constituem referencial de grande destaque para um ensino de línguas que extrapole o conteúdo escrito, acrescentando os aspectos visuais, sonoros, gestuais e a inserção dos recursos digitais advindos das diversas mídias e suportes. O livro então passa a refletir essas novas perspectivas e começa a se impregnar, cada vez mais, de textos de diversos gêneros, que reconhecem as diversas facetas das linguagens, compreendendo a realidade multissemiótica e multimodal na qual nos inserimos, afinal, a partir dessa perspectiva,

---

<sup>22</sup> Nesta tese, consideramos texto autêntico aquele produzido originalmente sem fins didáticos e que circula no mundo social em diferentes contextos.



“[...] o livro didático, como gênero multimodal e objeto de representação, pode ser um objeto pedagógico capaz de estar a serviço da promoção dos multiletramentos” (SILVA, 2015, p. 48).

Não se pode negar que, ao longo dos anos, o LD converteu-se também num objeto econômico profícuo e seu processo de produção e comercialização engendra um mercado financeiro que movimenta grandes editoras do país. Cassiano (2020) reforça que, atualmente, mais de 100 milhões de livros didáticos são comprados e, com isso, sua produção se consolida a partir de disputas econômicas marcadas por estratégias arrojadas das editoras. Dados estatísticos disponibilizados no sítio do Programa comprovam os altos custos do livro do PNLD 2020, bem como o alcance desse recurso em escolas e alunos de todo o país, conforme demonstra a FIGURA 2.

**FIGURA 2 - Números e valores do PNLD 2020**

<b>Etapa de Ensino</b>	<b>Escolas Beneficiadas</b>	<b>Alunos Beneficiados</b>	<b>Total de Exemplares</b>	<b>Valor de Aquisição</b>
Educação Infantil	17.069	3.204.748	28.407	R\$ 749.606,65
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	88.674	12.337.614	71.816.715	R\$ 458.638.563,27
Anos Finais do Ensino Fundamental	48.213	10.197.262	80.528.321	R\$ 696.671.408,86
Ensino Médio	19.249	6.270.469	20.198.488	R\$ 234.141.456,77
<b>Total Geral</b>	<b>123.342</b>	<b>32.010.093</b>	<b>172.571.931</b>	<b>R\$ 1.390.201.035,55</b>

Fonte: Dados estatísticos constantes no sítio eletrônico do PNLD 2020 disponíveis em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 07 jul. 2021.

Apesar dos grandes investimentos ao longo dos anos, a distribuição dos livros no Brasil ao longo da primeira década do século XXI prosseguiu a passos lentos:

- Em 2001, começa a distribuição de dicionários de língua portuguesa pelo PNLD a alunos da primeira etapa do ensino fundamental e, nos anos seguintes, essa ação foi se ampliando as demais séries;
- De 2002 a 2004, a distribuição do LD para o Ensino Fundamental (EF) passa a ocorrer integralmente. A partir de 2004, inicia-se a disponibilização ao Ensino Médio (EM) de forma progressiva; primeiramente, foram entregues os livros de Português e Matemática

para os alunos do 1º ano do EM do Norte e Nordeste do país, difundindo-se nos anos seguintes para as demais regiões.

- Em 2005, os critérios classificatórios publicados após análise das obras inscritas pelas editoras, como *recomendado com ressalva*, *recomendado*, *recomendado com distinção*, foram eliminados e os livros passaram a ser simplesmente *excluídos* ou *aprovados*. Além disso, há a mudança na linguagem utilizada nos Guias, a fim de apresentar e aproximar, por meio de um tratamento mais informal, as obras ao docente (CASSIANO, 2013);
- De 2007 a 2009, os livros didáticos de Biologia, Geografia, Química e História passam a ser distribuídos para o EM também;
- Em 2008, o componente curricular Língua Estrangeira Moderna é incluído no PNLD.
- É somente em 2011 que o livro de língua inglesa chega efetivamente às mãos do aluno do Ensino Fundamental e, em 2012, do Ensino Médio. Além disso, ainda em 2012, pela primeira vez, as editoras puderam inscrever objetos educacionais digitais complementares aos livros impressos no âmbito do PNLD 2014. Esse novo material multimídia inclui jogos educativos, simuladores e infográficos animados.
- Para o ano letivo de 2015, foi lançado, em 2012, o edital que previa que as editoras podiam apresentar obras multimídia, reunindo livro impresso e digital.
- Para o triênio de 2018 – 2020 das obras do Ensino Médio, disponibilizou-se o acesso digital à coleção completa para análise do professor, somente no período da escolha.
- A partir de 2019, com a publicação da *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL, 2017; BRASIL, 2018), o PNLD adota novas diretrizes na estruturação dos livros didáticos para atender aos pressupostos desse documento. No entanto, o livro de inglês permanece como obra separada, sendo no EF um volume para cada ano e em volume único para o Ensino Médio. Além disso, o processo de implantação da Base implicou também no acréscimo de 01 (um) ano para uso das obras do Ensino Fundamental, que tinham o período inicial previsto para o triênio de 2017-2019; assim também ocorreu com as obras do Ensino Médio que, a princípio, tinham vigência para o triênio 2018-2020; o Informe nº 12/2020- COARE/FNDE<sup>23</sup> esclareceu que a extensão do ciclo foi realizada para adequação das obras à Base.

---

<sup>23</sup> Informe publicado em março/2020, disponível na aba “Informe nº 12/2020 – Período de utilização dos livros do Ensino Médio PNLD 2018”, em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/informe-pnld> Acesso em: 30 abr. 2021.

- A partir de 2022, a educação infantil também passa a ser contemplada com a distribuição de livros pelo PNLD. É também nesse ano que, efetivamente, as obras adequadas à BNCC chegam às mãos dos alunos e professores do Ensino Médio.

Ao traçar esses marcos históricos, é preciso pontuar, brevemente, o processo de escolha e aquisição das coleções didáticas, posto que essa é uma das grandes contribuições acarretadas pelas constantes alterações nas legislações acerca do PNLD. Conforme já ressaltado ao longo do percurso aqui tecido, a escolha das obras nem sempre foi protagonizada pelo principal usuário do LD junto ao aluno: o professor. Há alguns anos, entretanto, o MEC orienta que a palavra final seja determinada pelo docente, que projeta sobre o LD um olhar parcial, singular, determinado pela noção de educação, de currículo e de práticas de ensino já impregnada em seu cotidiano pedagógico. Assim também concorda Oliveira (2017), ao sinalizar que

[...] o processo de escolha é carregado de sentidos e significados, trazendo consigo muitos aspectos do que se deseja desenvolver dentro da sala de aula e qual formação que se quer oferecer aos alunos. A escolha também reflete os desejos e anseios dos profissionais em relação ao trabalho pedagógico que pretendem realizar, apontando a maneira como esse recurso será utilizado em sala de aula (OLIVEIRA, 2017, p. 28).

Dá a relevância da expertise do professor como conhecedor da comunidade escolar e idealizador de um trabalho pedagógico em consonância com as necessidades dos alunos. Ao ser indagado sobre o processo de escolha do LD (coleção a ser utilizada a partir de 2022), o Prof B deixa em evidência que esse momento leva em conta a preocupação com as demandas atuais e a busca pelo que realmente pode ser trabalhado com o educando. Assim, ele confirma sua participação na escolha da obra e explica a experiência conforme trecho destacado a seguir.

**(33) Pesq:** E quanto ao livro didático (++) . A escolha do livro didático do ano que vem, 2022, que era antecipadamente pra 2021, enfim, aí mudou pra 2022. Você participou dessa escolha aqui na escola?

**(34) Prof B: Sim, eu participei.**

**(35) Pesq:** E teve:: a colaboração dos outros professores de inglês?

**(36) Prof B: Sim, com certeza sim.**

**(37) Pesq:** Você qual critério que você utilizou, você e os demais utilizaram pra escolher a obra? Aqui vocês escolheram o da Moderna, não foi esse aqui não ((a coleção *Alive High* estava comigo e ele apontou)), foi outro que a ((nome da outra professora de inglês da escola, com quem fiz o primeiro contato para verificar a possibilidade da entrevista)) me falou.

**(38) Prof B:** Foi o *Moderna Plus*.

**(39) Pesq:** Isso. Quais critérios que vocês utilizaram pra escolher a *Moderna Plus*? Vocês leram as orientações que vêm ao final ((aqui me confundi, pois a maioria das obras trazem orientações ao docente na parte final, mas a coleção *Moderna Plus* traz no início)), foi a questão mesmo do conteúdo, os aspectos do modo auditivo, do modo visual, o que que levou vocês a decidirem pelo *Moderna Plus*?

**(40) Prof B: Justamente as informações contidas no material, né, um material, o nome diz aí, um material mais voltado pro moderno, diálogos, textos, é:: muito material que a gente pode aproveitar dentro de sala de aula no dia a dia, né. Então, assim, um material que a gente pode estar compartilhando com os alunos [...]** (APÊNDICE D, turnos 33-40, grifos nossos).

Como conseguimos perceber, o docente reforça que o movimento de escolha contou com a participação do grupo de professores do componente curricular (turnos 34 e 36), bem como salientou a relevância que teve a diversidade textual e de informações nessa etapa de seleção: *“Justamente as informações contidas no material, né, um material, o nome diz aí, um material mais voltado pro moderno, diálogos, textos, é:: muito material que a gente pode aproveitar dentro de sala de aula no dia a dia, né. Então, assim, um material que a gente pode estar compartilhando com os alunos”* (turno 40). Assim, verificamos mudanças substanciais que os trâmites atuais do PNLD trouxeram ao longo dos anos, reforçando a participação mais efetiva dos educadores na seleção do LD por meio de análises mais apuradas nesse processo.

Todavia, até o livro chegar a essa fase nas escolas, alguns procedimentos ocorrem, conforme apresentamos, resumidamente, a seguir: o governo federal, por meio do Ministério da Educação, lança os editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras das editoras interessadas. Nesses editais, constam as normas que as coleções devem seguir e, após a inscrição, procede-se toda a etapa de análise por comissões de especialistas designados pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), seguindo os critérios divulgados nos respectivos editais. Após a etapa de análise e aprovação das obras, lança-se o Guia do Livro Didático, que, como já mencionado, é um produto do PNLD em que constam as resenhas e sumários das coleções aprovadas, para que os professores tenham uma visão geral dos títulos no momento da escolha. Nos últimos anos, além do Guia, as obras aprovadas também são integralmente disponibilizadas no *site* do PNLD, tentando dirimir, assim, a presença competitiva de representantes das editoras nas instituições para entrega das obras impressas.

Seguindo as orientações para adoção dos livros, após a reunião da equipe escolar, o diretor de cada unidade registra, de forma digital, a escolha das coleções, em 1ª e 2ª opções (somente uma delas é enviada à instituição; em caso de problemas na negociação entre MEC e editora da 1ª opção, recorre-se a 2ª). Considerando que o LD selecionado será instrumento pedagógico por um período de anos e que, em muitos cenários, são os únicos livros ou recurso de consulta a que o aluno terá acesso, a precisão de reflexão criteriosa e adequada das obras disponíveis se acentua. Neste sentido, Ramos (2009) assevera que é essencial que o professor saiba avaliar

levando em conta os objetivos do curso, a realidade da escola em que trabalha (estrutura física, recursos disponíveis, etc.), as necessidades e desejos dos alunos, as necessidades “locais” e, principalmente, as novas concepções de ensino/aprendizagem e de linguagem vigentes nos documentos oficiais (RAMOS, 2009, p. 194).

Após registro das obras e fechamento do período de escolha, o governo federal realiza a compra dos títulos com as editoras e providencia a entrega nas escolas para a etapa seguinte. Até 2021, o ciclo de vigência das obras era de um triênio. No entanto, com o Decreto nº 9.099 de 2017, alguns procedimentos referentes ao PNLD sofreram reestruturações e o período de vigência das coleções foi uma delas; assim, o tempo de uso dos LDs passou a obedecer o que está determinado no respectivo edital<sup>24</sup>.

Além do tempo de vigência dos ciclos, outros critérios e formas de circulação e de estruturação das obras foram alterados significativamente nos últimos anos, tendo em vista, principalmente, a publicação da BNCC. Aprovada em 2017 e em 2018 (Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente) em cenário de tensões e dissensos<sup>25</sup>, a Base tornou-se marco norteador para elaboração do currículos escolares brasileiros e de coleções didáticas oficialmente analisadas. Na realidade, a BNCC é reflexo de legislações vigoradas na última década, especialmente o Plano Nacional de Educação<sup>26</sup> e a Reforma do Ensino Médio<sup>27</sup>, que em muito modificaram os princípios e organização da educação nacional, estipulando propostas de integração disciplinar, diminuição da carga horária dos componentes referentes à base comum, instituição dos itinerários formativos e permissão de notório saber para a prática docente.

Ao situar as postulações manifestadas na BNCC e o ensino de língua inglesa, uma série de dissonâncias e questionamentos pode surgir. Estudos atuais (DUBOC, 2019; RIBAS, 2018; SANTANA; KUPSKE, 2020; AMORIM; GOMES, 2020) trazem à tona desconpassos e desconformes alinhavados na Base, contrapondo algumas questões epistemológicas defendidas em seu texto e as práticas contemporâneas de linguagem que prezam pela pluralidade cultural e linguística para além de uma concepção sistemática e normativa de ensino. Ao propor a

<sup>24</sup> No edital nº 03/2019 (PNLD 2021), o ciclo de uso estipulado é para 4 anos.

<sup>25</sup> A BNCC foi aprovada em sua 3ª versão desconsiderando pressupostos evidenciados nas suas duas propostas textuais anteriores, num cenário político pós-impeachment de Dilma Roussef, e contou com apoio de grandes grupos empresariais brasileiros. Discussão mais aprofundada sobre o contexto de aprovação do documento é fomentada em estudos como Tílio (2019), Correa e Morgado (2018), Aguiar e Tuttmann (2020) e Chaves (2021), além de uma leitura comparada e crítica das três versões da Base, disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 02 ago. 2021.

<sup>26</sup> A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, fixa como estratégia para implantação da meta 7: 7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) Acesso em: 02 jun. 2021.

<sup>27</sup> A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera diversos artigos da LDB nº 9.394/1996, cita, em várias passagens (artigos 2º, 3º, 11 e 12), a Base Nacional Comum Curricular, antes mesmo de esta ser instituída. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm) Acesso em: 02 jun. 2021.

adoção dos Multiletramentos como pedagogia norteadora na área de linguagens, o documento pressupõe, a princípio, alinhar-se a uma concepção para além do letramento da letra e cita as potencialidades das diferentes semioses e linguagens, defendendo que “concebendo a língua como construção social, o sujeito ‘interpreta’, ‘reinventa’ os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores” (BRASIL, 2017, p. 242). No entanto, ao longo do documento, essa defesa pela pluralidade de letramentos destoa para o discurso de língua inglesa como ferramenta para acesso ao conhecimento.

Fato é que o PNLD hoje então estreita relações com as diretrizes atuais da legislação vigente, como a BNCC, e vem solidificar todo um conjunto de estratégias da política curricular. Neste sentido, após a aprovação da Base, o Programa foi reformulado e, para a seleção das coleções utilizadas a partir de 2022 no Ensino Médio, a escolha é realizada por objetos<sup>28</sup>; dessa forma, os livros passaram a integrar as disciplinas conforme as áreas de conhecimento, sendo que somente Língua Portuguesa e Língua Inglesa têm livros separados por obras específicas.

Quanto à língua inglesa, ao todo, 13 (treze) coleções foram inscritas para a escolha de 2021 (a serem utilizadas a partir de 2022) e 09 (nove) foram aprovadas e disponibilizadas para análise e seleção dos docentes, um total bem acima da quantidade de aprovações do primeiro edital do LD de línguas adicionais<sup>29</sup>, quando somente 2 (duas) obras foram consideradas apropriadas para a escolha, apesar das 26 (vinte e seis) inscritas. Além do Manual do Professor e do Livro do Estudante, ambos em volumes únicos, o material atual envolve também coletânea de áudios e videotutorial (facultativo).

Os editais e Guias do Livro Didático sinalizam que, ao longo dos 10 (dez) anos de PNLD do componente curricular *Língua Estrangeira Moderna*, o LD foi interagindo e impregnando alterações e avanços da paisagem semiótica em geral, enriquecendo suas páginas com textos de diversos gêneros, tipografias e enquadramentos diferenciados, elementos e aspectos multimodais, exercícios que visam ao desenvolvimento de diversas habilidades, seções de leitura, de revisão, de ampliação do vocabulário, intensificando as possibilidades de desenvolver e trabalhar práticas de letramentos (visuais, digitais, crítico, literário), além de propiciar o contato e conhecimento acerca de outra(s) cultura(s), visto que a aprendizagem de

---

<sup>28</sup> Ao todo, são 5 (cinco) objetos que fazem parte do PNLD 2021: Objeto 1 – Projetos Integradores e Projetos de Vida; Objeto 2 – Por área do conhecimento e específicas; Objeto 3 – Formação continuada; Objeto 4 – Recursos digitais; Objeto 5 – Obras literárias.

<sup>29</sup> O primeiro edital para LD de Língua Estrangeira Moderna voltado ao Ensino Médio foi publicado em 09 de dezembro de 2009, constando os critérios para avaliação e seleção das obras que chegariam às escolas em 2012. Edital disponível na aba “Edital PNLD 2012 – Ensino Médio – Consolidado”, em: <https://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-antiores>. Acesso em: 02 jun. 2021.

uma língua, “ainda que se deseje, não se dá de modo desatrelado à cultura. Nela (na cultura) imersos, agimos como seres que, sofrendo constantes influências (ao passo que também nela influímos) aprendem e produzem concomitantemente saberes coletivos e singulares [...]” (SILVA, 2016c, p. 108).

Essas mudanças também são notadas por meio das colocações dos dois professores entrevistados. Em algumas passagens, são evidenciadas diferenças, não só quanto à diversidade de atividades e proposições, como também no tocante à composição gráfica e visual contemplando outros modos e recursos semióticos que os livros didáticos passaram a abarcar, conforme observamos nas passagens a seguir:

**PROF A:**

(105) Prof A: [Ah, sim, então, quanto mais orientação, quanto mais claro deixasse pro aluno e pra nós mesmo, professor, seria melhor, **mas não era assim, era muito muito:: puro, entendeu, texto, atividade, pergunta, como se fosse, como:: um ciclo, sabe. A gente, nem nós nem aluno tá, não tínhamos esse::** ((*gesto com a mão perto dos olhos*)) **olhar para outros é:: aspectos, como você disse. Claro, tinha lá um desenho antes ou no meio do:: da página, por exemplo, claro que ele tava lá, mas na explicação, na aula mesmo era o que tava escrito e já era, às vezes, complicado de entender, porque era distante do que o aluno tava acostumado, entendeu?! Não dava tempo, e era bem assim na gramática mesmo.**

(123) Prof A: É isso que é bom, né porque **antes era bem gramática mesmo**, ai se a gente tivesse isso ((*risos*)), outra coisa. (APÊNDICE C, turnos 105 e 123, grifos nossos).

**PROF B:**

(54) Prof B: [...] **Então assim esse tipo de material aqui** ((*apontando pro livro didático sobre a mesa*)) **ele é bem enriquecedor, tá, você vê imagens mais ilustrativas, mais claras, [mais coloridas]**

Pesq: [reais também]

Prof B: REAIS, isso. Tudo isso, informações atuais, o mundo, o mundo aqui dentro, dentro de um livro, né. **É muito colorido, tem imagens bem diferentes também e alguns, alguns formatos né que é bem próximo do que eles usam no celular, no dia a dia deles digitando também.**

(55) Pesq: Porque é assim que a gente vê o/ os textos que circulam na rede social, né, e mesmo mesmo quando não tinha rede social, ele parava pra ler um cartaz, tinha lá a imagem, só que geralmente trabalhava só o verbal mesmo, o escrito.

(56) Prof B: Isso, **e aqui nós temos tanto o visual, quanto o escrito, o auditivo, atividades de listening, muito bom!** (APÊNDICE D, turnos 54 ao 56, grifos nossos).

Os excertos destacados salientam a evolução que os LDs apresentaram pelo olhar dos docentes, o que também nos leva a perceber como o ensino conteudista predominava nos materiais (“*mas não era assim, era muito muito:: puro, entendeu, texto, atividade, pergunta, como se fosse, como:: um ciclo, sabe [...]*”, turno 105, APÊNDICE C) e, aos poucos, foi cedendo espaço para outros aspectos que contemplam uma proposta de currículo, letramentos e composição gráfica que abre portas para outras possibilidades por meio da apresentação do material. Quando o Prof B diz que “[...] *Tudo isso, informações atuais, o mundo, o mundo aqui dentro, dentro de um livro, né. É muito colorido, tem imagens bem diferentes também e alguns,*

*alguns formatos né que é bem próximo do que eles usam no celular, no dia a dia deles digitando também[...]* (turno 54), podemos refletir: o que todos os aspectos atuais e visuais como cor, imagens, formatos representam num livro didático? Essa aproximação *material x textos da vida real* revela uma perspectiva de LD bem menos autoritário e repetitivo, o que também evidencia que o processo de ensino-aprendizagem não precisa (e não deveria) ser como um ciclo com roteiro *início-meio-fim* pré-determinado.

Em consonância com esse cenário de mudança, os editais do PNLD também foram adequando e abrangendo exigências condizentes com a realidade apresentada pela diversidade linguística e comunicativa contemporânea. Exemplificamos, no QUADRO 1, alguns requisitos constantes no primeiro edital de Língua Estrangeira Moderna da etapa do Ensino Médio e no mais atual, destacando, especialmente, excertos referentes a alguns aspectos que envolvem as questões visuais, gráficas e multimodais.

**QUADRO 1 - Aspectos multimodais em editais do PNLD**

<b>Editais PNLD 2012 – Primeiro edital incluindo Língua Inglesa/EM</b>	<b>Editais PNLD 2021 – Último publicado voltado ao EM</b>
<p><b>Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)</b> Para o componente Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), será observado se a obra: [...]</p> <p>(2) contempla variedade de tipos e gêneros de texto, de <u>línguas verbal e não-verbal, de variações linguísticas</u>, caracterizadoras de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional;</p> <p>(3) seleciona textos autênticos e originais, oriundos de <u>diferentes suportes e espaços sociais de circulação</u> das comunidades que se manifestam na língua estrangeira; [...]</p> <p>(5) utiliza <u>ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países</u> em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas; [...]</p> <p>(12) oportuniza <u>atividades de expressão oral em diferentes situações comunicativas</u>, que permitam o uso de variedades, registros, léxico adequado, e estejam em inter-relação com necessidades reais de fala do jovem estudante; [...]</p>	<p>2.1.7.1. A proposta didático-pedagógica de uma obra deve traduzir-se em projeto gráfico-editorial compatível com suas opções teórico-metodológicas, considerando-se, dentre outros aspectos, a faixa etária e o desenvolvimento cognitivo esperado para os estudantes do ensino médio. Nesse sentido, a obra deve apresentar: [...]</p> <p>t. <u>Apresentar títulos, legendas, fontes e datas, no caso de gráficos, tabelas e imagens artísticas.</u></p> <p>u. <u>Apresentar, com devida legibilidade, legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço.</u></p> <p>v. <u>Apresentar ilustrações que explorem as múltiplas funções (como desenhos, figuras, gráficos, fotografias, reproduções de pinturas, mapas e tabelas) e significativas no contexto de ensino e de aprendizagem.</u></p> <p>w. <u>Utilizar ilustrações que dialogam com o texto.</u> [...]</p> <p><b>1.1.3. Critérios eliminatórios específicos da obra didática específica da Língua Inglesa [...]</b></p> <p>1.1.3.2. O livro do estudante deve apresentar de forma destacada os seguintes itens: [...]</p>



Edital PNLD 2012 – Primeiro edital incluindo Língua Inglesa/EM	Edital PNLD 2021 – Último publicado voltado ao EM
(14) explora <u>atividades de uso estético da linguagem, verbal e não verbal, e contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística a que ela pertence; [...]</u> (Edital PNLD 2012, p. 24-25, grifos nossos).	1.1.3.2.6 <u>Conteúdos multimodais (textos verbais e imagéticos) de forma arrojada, criativa e em profundo diálogo com as culturas juvenis.</u> (Edital PNLD 2021, nº 03/2019, p. 54; 74; 75, grifos nossos).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos Editais do PNLD 2012 e 2021.

Percebemos, pelos fragmentos dos editais recortados no QUADRO 1, que a descrição dos critérios e dos quesitos das obras vem contemplando, de forma mais acentuada, os aspectos gráficos, imagéticos, ilustrativos e multimodais, com maior exigência e atenção voltadas às diferentes linguagens, constando, inclusive, a nomenclatura *multimodal* no Edital 2021. Essa evolução e detalhamento reforçam a importância de se abordar, em sala de aula, os diversos aspectos e linguagens para construção dos sentidos, explorando a integração entre o verbal e visual, afinal, “a presença de recursos visuais na atualidade está ganhando cada vez mais espaço no cotidiano da sociedade, interferindo nas práticas sociais, as quais geram novos formatos de textos e, portanto, novos gêneros” (GUALBERTO, 2016, p. 32).

Todo esse panorama do livro e do ensino de língua inglesa demonstra como as mudanças são incorporadas nos textos e nas páginas dos livros, demandando também uma postura do docente que possibilite um trabalho que aborde a relevância dos diferentes modos no processo de significação. Kress e van Leeuwen ([1996; 2006] 2021) alertam que, apesar das mudanças sociais e semióticas exigirem novas maneiras de pensar e compreender o mundo, “a multimodalidade dos textos escritos tem sido, em geral, ignorada, seja nos contextos educacionais, na teoria linguística ou no senso comum popular” (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021, p. 40, tradução nossa<sup>30</sup>).

Ademais, em estudo conjunto, Bezemer e Kress (2010) asseveram que essas mudanças influenciam nas relações pedagógicas dos sujeitos que se apropriam do LD, abrindo novos caminhos para a leitura, visto que para os usuários dos livros didáticos, as mudanças no *design* “exigem novos tipos de compreensão textual; uma fluência não apenas na leitura, escrita,

<sup>30</sup> Tradução de: “Yet the multimodality of written texts has, by and large, been ignored, whether in educational contexts, in linguistic theorizing or in popular common sense” (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021, p. 40).

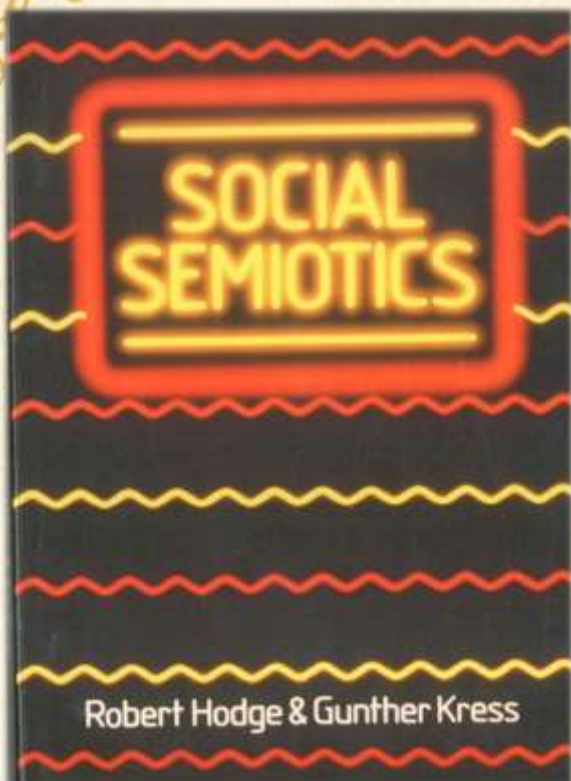
imagem, tipografia e *layout* em conjunto, mas uma compreensão do *design* geral dos ambientes de aprendizagem” (BEZEMER; KRESS, 2010, p. 26, tradução nossa<sup>31</sup>).

Assim, é preciso considerar o entendimento acerca dos modos e recursos semióticos que constroem o texto contemporâneo em consonância com o percurso histórico e com o papel do LD no ensino de línguas adicionais, refletindo as constantes alterações desse instrumento frente às legislações e diretrizes impostas ao longo das décadas correlacionadas às mudanças nas paisagens sociais, semióticas e comunicativas contemporâneas. Para isso, passamos, no capítulo seguinte, às contribuições teóricas dos Letramentos, da Semiótica Social, da Gramática do *Design Visual* e as consequentes noções de texto, multimodalidade e seus desdobramentos defendidas nesses estudos, a fim de compreender e embasar as análises tecidas nesta pesquisa.

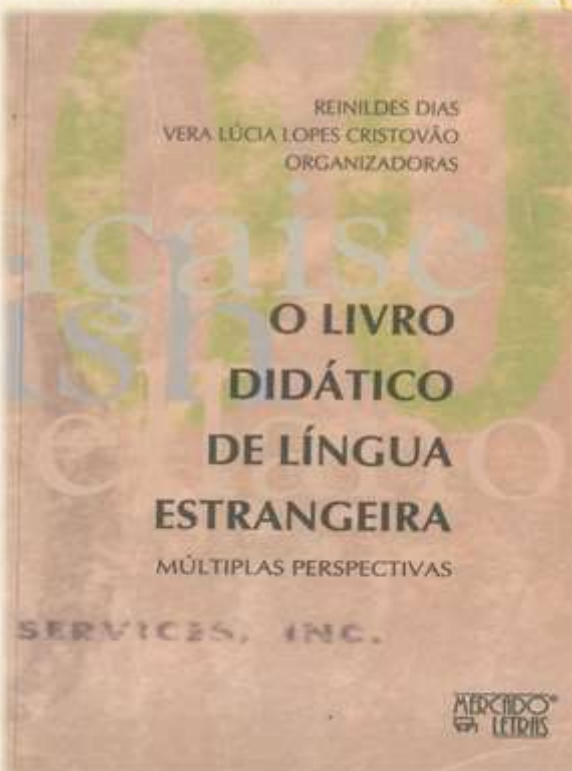
---

<sup>31</sup> Tradução de: “*For users of textbooks, the changes in design demand news kinds of textual understandings; a fluency not only in ‘reading’ writing, image, typography and layout jointly, but an understanding of the overall design of learning environments*” (BEZEMER; KRESS, 2010, p. 26).

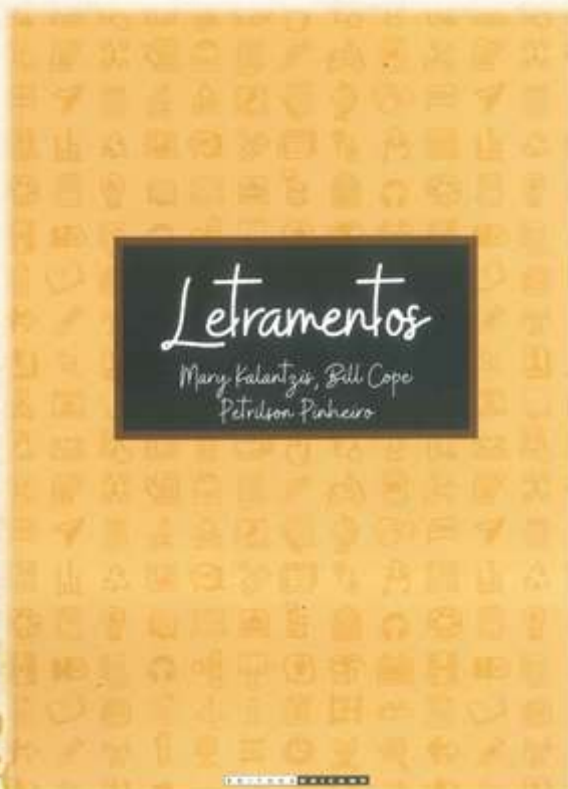
## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



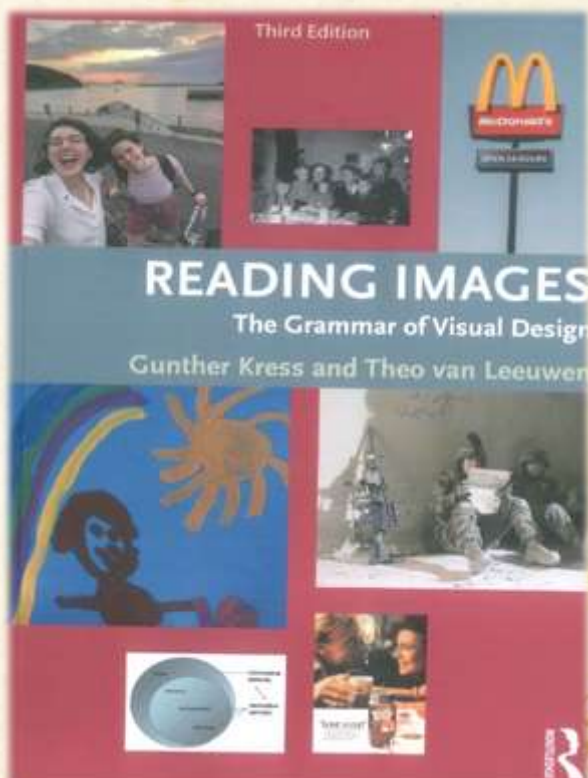
(Fonte: HODGE; KRESS, 1988).



(Fonte: DIAS; CRISTÓVÃO, 2009).



(Fonte: KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).



(Fonte: KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021).

Neste capítulo, apresentamos o arcabouço teórico sobre o qual esta tese se sustenta. Ao realizar uma pesquisa com foco na paisagem semiótica dos textos presentes no LD, precisamos, a princípio, contextualizar quais vertentes estão atreladas e condizentes com a formação de um aluno que vá além da associação do texto apenas à linguagem verbal. Para isso, buscamos amparo nos estudos atuais dos Letramentos, discorrendo brevemente as mudanças e contribuições que esses trouxeram aos contextos de educação linguística.

Em seguida, o foco se volta à Semiótica Social e, principalmente, aos reflexos dessa teoria na Gramática do *Design Visual* e na abordagem multimodal, frisando os aspectos e discussões que mais se aplicam às análises tecidas nesta pesquisa.

## 2.1 Os estudos acerca dos Letramentos e seus desdobramentos

*Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.*

(SOARES, 2017, p. 72)

Uma das perspectivas atuais mais relevantes sobre o ensino-aprendizagem de línguas foca em encaminhamentos metodológicos que busquem agregar as formas como os textos circulam socialmente e práticas discursivas de diversos grupos (não só os dominantes), que abordem o caráter plural das linguagens, considerando os contextos, valores e relações de poder impregnadas nas mensagens. Essa concepção traz à tona uma aceção de que ler não é simplesmente agrupar e decifrar as palavras e sentenças de um texto, muito menos buscar “o que o autor quis dizer” (como se fosse completamente possível) e tomar essa suposta resposta como única e superior a qualquer outra possibilidade interpretativa. Ou seja, esse entendimento revela que ser letrado, no cenário contemporâneo, ultrapassa a noção de leitura linear estagnada aos limites das páginas (ou de qualquer outro suporte de circulação) e da junção de sílabas e palavras, preocupando-se mais com as consequências e reflexos sociais dessa leitura e escrita e em como o sujeito reage, interage e produz a partir do que lê e escreve, tal como ressalta a epígrafe que abre este tópico.

As concepções acerca da leitura e escrita por muito tempo giraram em torno de um ideário de habilidades técnicas, limitando-se a um processo de alfabetização sequencial de

codificação (escrever) e decodificação (ler) e à apreensão de informações gerais e específicas presentes nos textos em busca das intenções do autor; assim, o leitor com êxito era aquele que, submetido a intensos exercícios de repetição e fragmentações (parte para o todo), dominava o sistema de representação da escrita alfabética e das normas ortográficas. A língua, nesse viés, era entendida como um sistema abstrato, alheio a quaisquer influências sociais, ideológicas e culturais, o que reforça uma visão hierárquica, de unicidade, de práticas privilegiadas *versus* subalternas, ratificando reproduções de poder, de privilégios e de manutenção de obediências (STREET, 2014).

A partir da década de 1980, surge, então, o termo letramento<sup>32</sup>, que passa a abarcar a ideia de que não basta se ater aos códigos literais da escrita, esse é apenas um aspecto do processo do significar; é preciso “fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências da leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2017, p. 20).

Assim, entram em evidência as várias práticas sociais situadas de leitura, interpretação e produção de texto; valoriza-se a construção dos sentidos possíveis (e não extraídos unicamente) dos textos, atrelados aos conhecimentos de mundo, aos contextos de produção e circulação, às relações de poder, às questões ideológicas e socio-históricas que circundam cada enunciado. A sequencialidade da leitura (da esquerda para direita, de cima para baixo) em busca da decodificação verbal passa a ser vista como insuficiente, entrando em cena capacidades como identificar as práticas e discursos em que os textos se inserem para recriar, prever, hipotetizar, criticar, dialogar e transformar significados que podem ser modificados. Daí emerge a necessidade de ler a palavra e o mundo, que demanda considerar os pressupostos políticos e ideológicos que permeiam os atos discursivos. Neste sentido, Freire (2011) defende que o ato de ler

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2011, p. 19-20).

Aprofundam-se, então, os estudos em torno dos textos e da pluralidade do letramento, reconhecendo-se a natureza ideológica e cultural encrustada nas diversas práticas sociais de uso das linguagens, com o objetivo de formar um aluno que crie, reconstrua, adapte e mude as práticas de produção de sentido. Na teoria, o entendimento de que a memorização e

---

<sup>32</sup> Termo empregado por Mary Kato, em 1986, no livro *O mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, marcando, epistemologicamente, uma ruptura com o uso do termo alfabetismo.

automatização dos processos de leitura são suficientes para o educando cair por terra, na verdade, passa a se considerar que “isso nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala” (FREIRE, 2011, p. 26). No entanto, na prática, em sala de aula, essa nova perspectiva não se efetiva de forma imediata, por muito tempo vigorou (e em muitos espaços ainda permanece) a noção linear não só de leitura, como a de procedimentos e metodologias de ensino como um todo. A Prof A, atuante nas décadas de 1980 e 1990, época em que os estudos dos letramentos começaram a emergir, confirma em suas falas essa abordagem bem conteudista e apegada às habilidades linguísticas que, muitas vezes, ocorria apartada de discussões e vivências históricas, sociais, culturais e ideológicas.

**(110) Pesq:** Vou te fazer a próxima pergunta, mas talvez você até tenha respondido de outra forma nessa anterior, tá. Você buscava, por exemplo, discutir os diferentes sentidos que um texto pode ter na visão do aluno? Abria espaço para ele falar “concordo, não concordo, comigo não é assim ou lá em casa a gente faz assim”?

**(111) Prof A:** Olha, eu não vou mentir ou aumen/enfeitar as coisas não, Vanessa. Eu ficava muito assim, no conteúdo mesmo, é::: ((*gesto com a mão se abrindo*)) não abria mais para essas outras coisas, **meu foco mesmo, na maior parte das vezes, das aulas, era o conteúdo, ler, gramática, escrever, é::, quando dava tempo, ouvia a leitura deles. Às vezes, a gente comentava o texto assim, fazia uma uma:: não é uma crítica, mas assim opiniões mais diferentes, às vezes, até fora do assunto da aula daquele dia, mas a gente comentava, dava uma:: pincelada. Não era sempre não.**

**(112) Pesq:** E nesses momentos, você se lembra se eles participavam bastante?

**(113) Prof A:** Olha:: (++) eu lembro que eles gostavam de dar opinião sobre tudo, porque adolescente, né, quando a gente instiga, vai ali e fica insistindo, eles falam, assim, se envolvem mais. Mas, como te falei, não tinha muito tempo, a aula era corrida, ainda mais quando era uma só por semana, uma pena que não me abri pra isso antes, foi o curso que me despertou mais. (APÊNDICE C, turnos 110 a 113, grifo nosso).

É pertinente destacar que, embora revele práticas bem voltadas ao conteúdo enquanto estrutura (“[...] *meu foco mesmo, na maior parte das vezes, das aulas, era o conteúdo, ler, gramática, escrever, é::, quando dava tempo, ouvia a leitura deles*[...]” turno 111), a docente ainda revela que, mesmo timidamente, havia ocasiões de discussão mais abrangente do que se lia, de ouvir e debater opiniões (“[...] *Às vezes, a gente comentava o texto assim, fazia uma uma:: não é uma crítica, mas assim opiniões mais diferentes, às vezes, até fora do assunto da aula daquele dia, mas a gente comentava, dava uma:: pincelada. Não era sempre não* [...]”, turno 111), o que já sinaliza, de forma retraída, uma abordagem que extrapola a ideia de que os sentidos do texto são instáveis, ultrapassam as páginas e adentram na vida social do leitor-aprendiz, o que coaduna com a concepção de letramento que surgia naqueles anos.

Street (2014), ao refletir sobre os múltiplos letramentos, propõe um modelo ideológico, que valorize não só aqueles dominantes, neutros e no singular, que muitas vezes imperam na esfera escolar, mas também os que contemplam os letramentos locais, marginalizados e de cunho etnográfico. A partir da década de 1990, frente às novas exigências, demandas e

configurações apresentadas pelas constantes mudanças globalizadas que impactaram, em vários aspectos, a vida moderna (trabalho, lazer, educação, comunidade), Lankshear e Knobel (2003; 2011) se debruçam sobre os estudos dos Novos Letramentos, incorporando as práticas letradas pós-tipográficas, não-lineares e tecnologizadas, priorizando formas não impressas e a ampliação da noção de texto; assim, consideram que

Muitas dessas práticas sociais novas e mutáveis envolvem maneiras novas de produzir, distribuir, trocar e receber textos por meios eletrônicos. Isso inclui a produção e a troca de formas multimodais de textos que podem chegar via código digital como som, texto, imagens, vídeo, animação e qualquer combinação destes (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 28, tradução nossa<sup>33</sup>).

Vemos que, ao trazer as contribuições das mídias digitais, Lankshear e Knobel (2011) já destacam os aspectos multimodais às maneiras de conceber e produzir os textos, superando as práticas grafocêntricas. Ainda na década de 1990, ao considerar as alterações de natureza pública, profissional, comunitária e econômica e problematizar como elas influenciavam nos espaços escolares e nas reais necessidades de aprendizagem dos alunos, o *New London Group*<sup>34</sup> (Grupo Nova Londres - GNL) introduz o termo Multiletramentos, sob os pilares da multiculturalidade (diversidade de contextos linguísticos e culturais) e dos múltiplos modos de significação (multimodalidade). Considerando a diversidade local conectada às práticas globais e reconhecendo a necessidade de os processos de educação envolverem os fluxos contemporâneos para que os aprendizes desenvolvam, de fato, uma participação social ativa nas esferas da vida pública, privada e do trabalho, o Grupo<sup>35</sup> assim explica o uso e a adoção do termo:

Decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma palavra – multiletramentos – palavra essa que escolhemos para descrever dois aspectos importantes em relação à emergente ordem cultural, institucional e global: a **multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística**. A noção de multiletramentos complementa a pedagogia do letramento tradicional ao abordar esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 106, grifo nosso).

---

<sup>33</sup> Tradução de: “Many of these new and changing social practices involve new and changing ways of producing, distributing, exchanging and receiving texts by electronics means. These include production and exchange of multimodal forms of texts that can arrive via digital code as sound, text, images, video, animation, and any combination of these” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011, p. 28).

<sup>34</sup> O nome do grupo remete à cidade de Nova Londres (New Hampshire/EUA), local em que os dez autores pioneiros da Pedagogia dos Multiletramentos se encontraram pela primeira vez, em 1994, para discutir as práticas letradas e seus efeitos na paisagem de ensino diante dos novos panoramas impostos pelas alterações na sociedade, na vida pública, particular e no trabalho. A partir das discussões desse encontro, escrevem o manifesto com publicação primeira em forma de artigo, em 1996, e em livro, no ano 2000.

<sup>35</sup> A tradução do Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996) para a língua portuguesa ocorreu em 2021. Nesta tese, ora contamos com a tradução publicada pela Revista *Linguagem em Foco* (GRUPO NOVA LONDRES, 2021), ora buscamos as contribuições diretamente da publicação em inglês.

Logo, na perspectiva do GNL, os caminhos da aprendizagem escolar devem refletir esses cenários fluidos e em mudança, que se atrelam também a um tipo de comunicação que associa, cada vez mais, as múltiplas linguagens, culturas, práticas e contextos. Nesse viés, a escola exerce papel importante e crítico, podendo e devendo abrir oportunidades de acesso dos alunos a essas novas demandas, valorizando a agência e subjetividade do aprendiz e ensejando espaços de convivência de “letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito” (ROJO, 2009, p. 107). Sob as lentes dos Multiletramentos, docentes e educandos devem se tornar sujeitos efetivos dos novos desenhos do panorama educacional, delineando aberturas, criatividade, responsabilidade e flexibilidade no trabalho pedagógico em sala; então, para essa Pedagogia, “professores e alunos devem se ver como participantes ativos da mudança social, como aprendizes e alunos que podem ser criadores ativos de futuros sociais” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 107).

Assim, os Multiletramentos envolvem uma proposta que não parte unicamente do professor; é uma construção em sala de aula que entrelaça diálogo, colaboração e interação com o aluno, ambos em papel de atores sociais, ativos negociadores de significados. E como isso reflete nos estudos dos letramentos? O GNL introduz o conceito-chave de *design*, projetando que somos, enquanto sujeitos engajados, *designers* ativos dos sentidos, refutando qualquer postura passiva ou de mera transmissão x recepção; dessa forma,

[...] Os professores tornam-se *designers* à medida que selecionam a gama de atividades que trarão para o ambiente de aprendizagem, planejam sua sequência e refletem sobre os resultados da aprendizagem durante e após a aprendizagem.[...] Para os alunos [...], eles desenvolvem a percepção consciente de diferentes tipos de coisas que podem fazer para saber. Cada vez mais, eles se tornam *designers* de seu próprio conhecimento e têm maior controle sobre seu aprendizado (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 31, tradução nossa<sup>36</sup>).

O conceito de *design* para o GNL abrange, por conseguinte, um processo dinâmico para a comunicação e os currículos escolares contemporâneos, entendendo que os significados nunca estão prontos, podendo ser constantemente redesenhados por seus usuários. Assim, qualquer atividade semiótica para produzir textos não é tecida por regras arbitrárias, mas sim negociada e orquestrada a partir de escolhas disponíveis por meio de múltiplos modos e recursos historicamente situados e construídos.

---

<sup>36</sup> Tradução de: “[...] *Teachers become designers as they select the range of activities they will bring to learning environment, plan their sequence, and reflect on learning outcomes during and after the learning. [...] For learners [...], they develop conscious awareness of different kinds of things they can do to know. Increasingly, they become designers of their own knowledge and take greater control over their learning*” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 31).



A lógica do *design*, então, reconhece-o como forma e estrutura de significados, mas também como ações motivadas para construção dos sentidos. A proposta inicial do GNL aponta que esse processo de *design* apresenta três elementos básicos: os *designs disponíveis* (recursos do contexto, da cultura, das convenções combinadas, formas de representação) são apropriados e transformados no processo de significação (*designing*), acarretando, então, novos significados que mudam o *designer* e são reapropriados para o seu mundo (*redesign*).

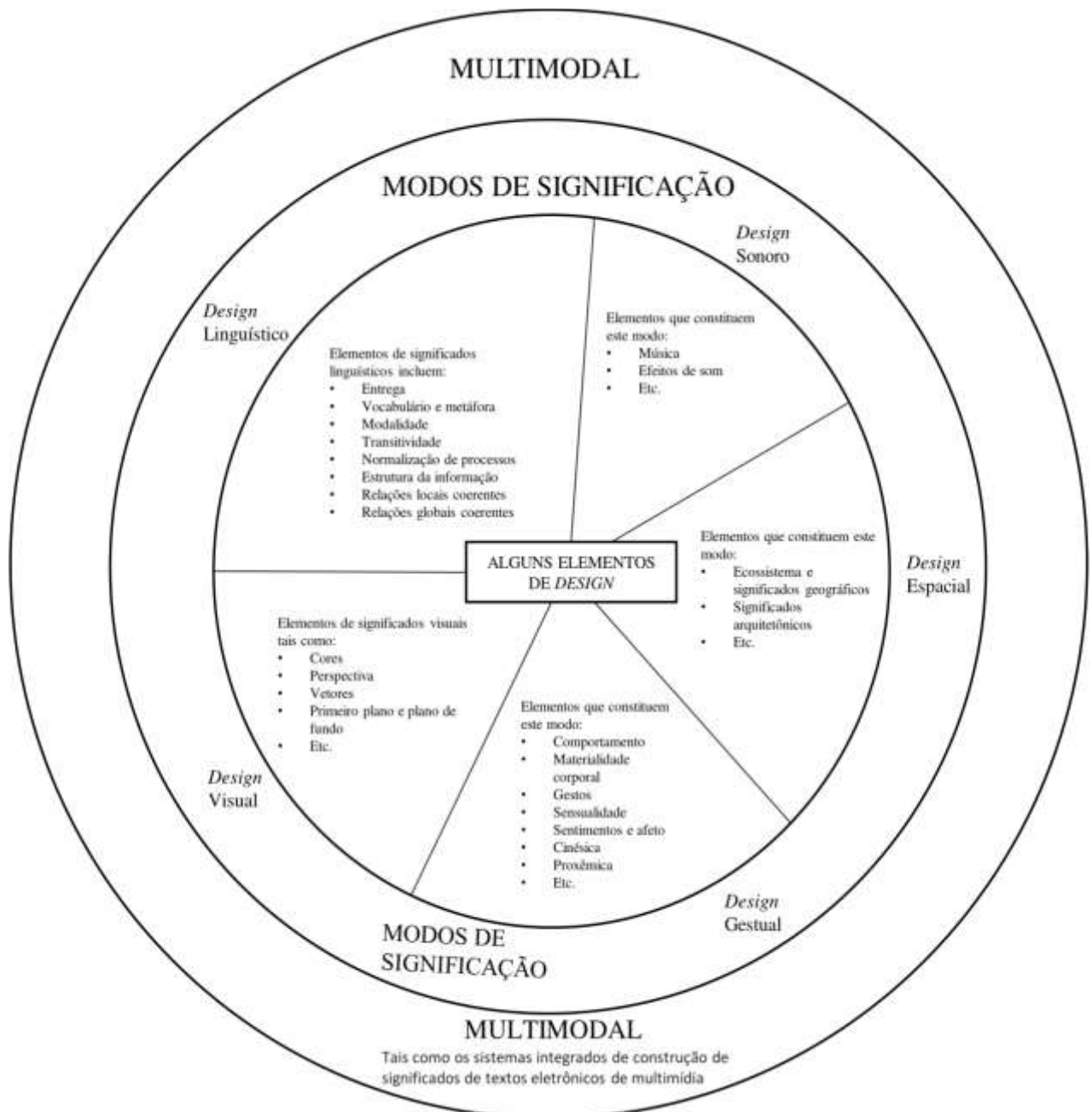
É importante frisar que ouvir e falar, ler e escrever são atividades produtivas, formas de *design*. Ouvintes e leitores encontram os textos como *designs disponíveis*. Eles também se valem de sua experiência de contato com outros *designs disponíveis* como um recurso para criar novos significados a partir dos textos que encontram. A sua escuta e a sua leitura são, em si, uma produção (um *design*) de textos (embora textos para eles mesmos, não para os outros) baseados em seus próprios interesses e experiências de vida. Em torno de suas leituras e escutas, transformam os recursos que recebem em forma de *designs disponíveis* em *redesigns* (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 123).

É por meio desses processos (*designs disponíveis, designing e redesign*) que os sujeitos usuários das mais variadas línguas e linguagens refazem os significados, reconstruem e negociam suas identidades ativamente, intervindo na sua realidade imediata. Nessa perspectiva, é preciso entender a complexidade e conexões dos diferentes modos de significados. Ao dispor dos elementos do *design*, o GNL considera ver o texto em seus aspectos variados, não só o escrito e/ou falado, mas também o visual, auditivo, gestual, sinalizando que “em sentido profundo, toda construção de significado é multimodal” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 81; tradução nossa<sup>37</sup>). A FIGURA 3 representa como os elementos do *design* se integram à multimodalidade representativa da paisagem semiótica.

---

<sup>37</sup> Tradução de: “*In a profound sense, all meaning making is multimodal*” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 81).

**FIGURA 3** - Os elementos de *design* das diferentes modalidades do significado, conforme a Pedagogia dos Multiletramentos



Fonte: GRUPO NOVA LONDRES (2021, p. 133).

Observamos, pois, que, ao propor os elementos de *design*, o GNL já delineava a relevância da integração dos modos, projetando, conforme a FIGURA 3 demonstra, um *design* multimodal que contemplasse e associasse as relações dinâmicas entre os modos de significar, de acordo com os recursos semióticos disponíveis e os interesses do *designer*. Ao dissertar sobre os elementos do *design*, o GNL propõe uma metalinguagem para se trabalhar com esses processos em sala de aula, a fim de aproximar escola e práticas multiletradas que permeiam

nossa sociedade. Assim, projeta quatro orientações metodológicas (*Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada*) que, quando exploradas no processo de ensino-aprendizagem, podem colaborar para que o aluno desenvolva sua criticidade, tornando-se capaz de transformar, redesenhar, confrontar e ressignificar os discursos e enunciados que circundam os mais diversos textos da atualidade, afinal, “ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este texto, outros textos que poderão dele resultar como réplicas ou respostas [...]” (ROJO, 2004, p. 3).

Assumindo que esse processo de significação e negociação em sala de aula não é fácil e encontra abismos, dificuldades e fronteiras complexas, o GNL deixa claro que as proposições do Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos eram provisórias, um ponto de partida para desenvolver e aprimorar os currículos, os repertórios pedagógicos e as futuras pesquisas. Considerando essa premissa e que os desafios do aluno do século XXI se tornaram ainda mais complexos, os argumentos dos Multiletramentos são expandidos e aprofundados, buscando uma agenda plural acerca dos letramentos. Unsworth ([2001] 2004), ao asseverar sobre as mudanças dos letramentos e das necessidades de aprendizagens dos educandos, destaca que

[...] no século XXI, a noção de letramento precisa ser reconcebida, já que a pluralidade dos letramentos e *ser* letrado devem ser vistos como anacrônicos. Como as tecnologias emergentes continuam a impactar na construção social desses múltiplos letramentos, *tornar-se* letrado é a descrição mais apropriada. Se as escolas devem fomentar o desenvolvimento desses múltiplos letramentos mutáveis, é necessário primeiro compreender as bases de sua diversidade. (UNSWORTH, [2001] 2004, p. 8, grifos do autor, tradução nossa<sup>38</sup>).

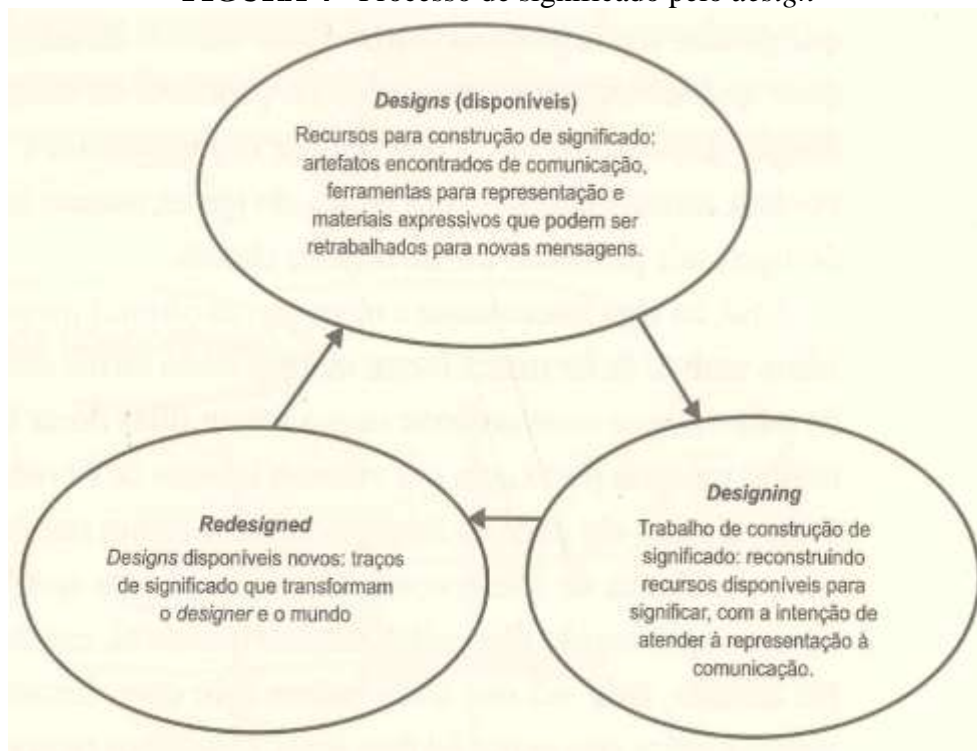
Assim, a diversidade linguística, cultural e social fica cada vez mais em voga nas práticas dos alunos, fazendo com que eles precisem lidar e participar ativamente de diferentes letramentos, dentro e fora do ambiente escolar. Isso acarreta uma proposta de ensino que respeita os propósitos, os repertórios, as experiências, os interesses, os modos e o poder de significação do aprendiz. Nesse contexto, os estudos prévios projetados pelo *New London Group* avançam na primeira década do século XXI; adotando o termo Letramentos, muitos pesquisadores do Grupo propõem mudanças; assim, as orientações metodológicas dispostas, a priori, pelo NLG, se desdobram em processos de conhecimento<sup>39</sup>, com base em práticas

<sup>38</sup> Tradução de: “*In the twenty-first century the notion of literacy needs to be reconceived as a plurality of literacies and being literate must be seen as anachronistic. As emerging technologies continue to impact on the social construction of these multiple literacies, becoming literate is the more apposite description. If schools are to foster the development of these changing multiple literacies, it is first necessary to understand the bases of their diversity*” (UNSWORTH, [2001]2004, p. 8, grifos do autor).

<sup>39</sup> Os processos de conhecimento são readaptados a partir das orientações metodológicas dos Multiletramentos da seguinte forma: *Experienciando o conhecido e o novo* (Prática Situada, na perspectiva primeira dos

curriculares desenvolvidas a partir do projeto da aprendizagem pelo *design*. Em *Literacies*, Kalantzis *et al.* (2016) delineiam os pressupostos da aprendizagem por *design*, colocando como protagonista o aluno e seu agenciamento, sua subjetividade e seu poder de conectar, remodelar e ressignificar suas aprendizagens. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) sintetizam o processo de significação pelo *design* (FIGURA 4), pontuando que esse nunca se limita à reprodução estanque dos significados, mas sim recria e projeta novos sentidos constantemente, num movimento dinâmico, cíclico, subjetivo e transformador.

**FIGURA 4** - Processo de significação pelo *design*



Fonte: KALANTZIS; COPE; PINHEIRO (2020, p. 173).

A aprendizagem pelo *design* considera, então, que os repertórios de *designs* disponíveis que o aluno traz consigo por meio de significados em vários modos agregam-se aos novos *designs* apresentados pelo professor e pelos aprendizes, de forma colaborativa. Dessa forma, o aluno “redesenha o significado, reenquadra-o com sua própria voz, criando um *design* que nunca é exatamente o mesmo que os *designs* disponíveis dos quais ele extraiu. Este é o *redesign*, um novo significado. Portanto, em vez de significado como replicação e repetição, temos significado como transformação e mudança” (COPE; KALANTZIS; FERNANDES, 2017,

---

Multiletramentos), *Conceitualizando com teoria e nomenclatura* (Instrução Explícita), *Analizando funcionalmente e criticamente* (Enquadramento Crítico) e *Aplicando apropriadamente e funcionalmente* (Prática Transformada) (KALANTZIS *et al.*, 2016).

p.161, tradução nossa<sup>40</sup>). Pressupõe-se, assim, que os *designs* e os textos nunca são iguais, os potenciais efeitos de sentido que cada um ressignifica e projeta sobre os textos não são os mesmos, mas sempre redesenhados e alterados, reconhecendo “a diversidade, a voz e a mudança constante, em vez de uniformidade, organização e estabilidade forçada” (COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020, p. 354). Nesse sentido, os efeitos da leitura e o poder do leitor se tornam cada vez mais complexos e amplos (KRESS, 2003) e a compreensão da integração dos modos na representação e comunicação de significados é fundamental nesse processo.

Nesse caminho, a multimodalidade assume papel fundamental, pois entende-se que os significados podem ser expandidos, aprimorados e elaborados de diversas formas e que os modos constantes em determinado texto não foram usados e orquestrados de forma aleatória. Comunicar-se por imagem pode ser, em determinada situação, muito mais eficiente que por palavra ou por gesto, e assim por diante. Isso leva em conta o interesse do produtor, o repertório do leitor e como este ressignificará os recursos e modos disponíveis. Kress (2010) ressalta que a comunicação é um trabalho conjunto e recíproco, logo, não basta se ater apenas aos interesses e escolhas do autor do texto, mas sim como isso reflete no trabalho interpretativo do leitor (aluno, professor, público em geral). Assim, a comunicação se torna social e multimodal por natureza e as concepções de *design* e multimodalidade devem ser vistas de forma articulada. Ao abordar essa associação, Bezemer e Kress (2010) colocam que

*Design* é a prática em que os modos, mídia, gêneros e suportes de apresentação por um lado, e propósitos retóricos, os interesses do designer e as características do público, por outro, são organizados coerentemente. Da perspectiva do *designer*, o *design* é o processo (intermediário) de moldar seus interesses, propósitos e intenções em relação aos recursos semióticos disponíveis para materializar estes propósitos como materiais adequados, signos complexos e textos para as características assumidas de um público específico (BEZEMER; KRESS, 2008, p. 174, tradução nossa<sup>41</sup>).

Daí a relevância de abarcar, na presente pesquisa, uma proposta de letramentos que leve em conta o engajamento dos aprendizes e sua capacidade de construir múltiplos sentidos, o papel do *design* e a profusão de significados semióticos, criativos, sensoriais, críticos advindos das múltiplas linguagens dos textos, fomentando, cada vez mais, um olhar plural e consciente

---

<sup>40</sup> Tradução de: “*The learner redesigns meaning, reframes it with their own voice, creating a design that is never quite the same as the available designs from which they have drawn. This is the redesigned, a new meaning. So instead of meaning as replication and repetition, we have meaning as transformation and change*” (COPE; KALANTZIS; FERNANDES, 2017, p.161).

<sup>41</sup> Tradução de: “*Design is the practice where modes, media, frames, and sites of display on the one hand, and rhetorical purposes, the designer’s interests, and the characteristics of the audience on the other are brought into coherence with each other. From the designer’s perspective, design is the (intermediary) process of giving shape to the interests, purposes, and intentions of the rhetor in relation to the semiotic resources available for realizing/materializing these purposes as apt material, complex signs, texts for the assumed characteristics of a specific audience*” (BEZEMER; KRESS, 2008, p. 174).

da não neutralidade das escolhas semióticas dos enunciados. Como efeito, tornam-se possíveis práticas de *letramentos multimodais* (KRESS; JEWITT, 2003; WALSH, 2010; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) que expandem os repertórios interpretativos do sujeito, reconhecendo a alternância e a conjugação dos modos imbricados nas concepções sociais, políticas e culturais dos textos, a fim de compreender a construção de significado como processo de transformação de sentidos. Walsh (2010), recorrendo às contribuições de Kress e Jewitt (2003), assume que

O letramento multimodal refere-se à construção de sentido que ocorre por meio da leitura, visão, compreensão, resposta, produção e interação com textos multimodais e digitais. Isso pode incluir os modos oral e gestual de falar, ouvir e dramatizar, bem como escrever, projetar e produzir de tais textos (WALSH, 2010, p. 213, tradução nossa<sup>42</sup>).

Letrar multimodalmente não significa apenas ter ciência de que os textos são constituídos por mais de um modo, mas que essas combinações têm propósitos, estabelecem relações e possibilitam reconhecer representações ideológicas que cada modo carrega e pode refletir nas práticas sociais diversas. Por isso, assumimos uma perspectiva dos letramentos que advoga a favor dos papéis dos diversos modos e artefatos tecidos nas mensagens e, por isso, concordamos que

[...] Uma teoria linguística não nos pode prover completamente em relação ao que o letramento faz ou é; [...] a língua e a alfabetização agora devem ser vistas apenas como portadoras parciais de significado. A copresença de outros modos levanta a questão das suas funções: eles estão apenas reproduzindo o que a linguagem faz, são acessórios, marginais, ou desempenham um papel importante e, se o fazem, é o mesmo papel que o da escrita ou um papel diferente? (KRESS, 2003, p. 35, tradução nossa<sup>43</sup>).

Ancoramos, então, esta pesquisa nessa concepção de letramentos que defende a necessidade de se explorar o uso dos diversos modos semióticos no *design* dos textos, sua seleção, combinações, organização, a fim de desvendar quais discursos estão em jogo e quais camadas de sentido, para além da palavra, tecem esse discurso.

Levando em conta tais premissas e consentindo que, cada vez mais, há a necessidade de intensificar os estudos e trabalhos com a multimodalidade na produção e recepção de sentidos

---

<sup>42</sup> Tradução de: “*Multimodal literacy refers to meaning-making that occurs through the reading, viewing, understanding, responding to and producing and interacting with multimedia and digital texts. It may include oral and gestural modes of talking, listening and dramatising as well as writing, designing and producing such texts*” (WALSH, 2010, p. 213).

<sup>43</sup> Tradução de: “[...] *a linguistic theory cannot provide a full account of what literacy does or is; [...] language and literacy now have to be seen as partial bearers of meaning only. The co-presence of other modes raises the question of their function: are they merely replicating what language does, are they ancillary, marginal, or do they play a full role and if they do, is the same role as that of writing or a different role?*” (KRESS, 2003, p. 35).

moldados a partir das diversas semioses presentes nos livros didáticos e nas culturas em que estes se inserem (VIAN JR.; COSTA, 2020), na próxima seção, tecemos algumas considerações acerca da abordagem multimodal, a partir dos desdobramentos oriundos da Semiótica Social.

## 2.2 A Semiótica Social e a abordagem multimodal

*O sentido é sempre negociado no processo semiótico, nunca simplesmente imposto inevitavelmente de cima por um autor onipotente através de um código absoluto. [...] A semiótica social não pode assumir que os textos produzam exatamente o significado e os efeitos que seus autores esperam: são precisamente as lutas e seus resultados incertos que devem ser estudados no nível da ação social e seus efeitos na produção de sentido.*

(HODGE; KRESS, 1988, p. 12, tradução nossa<sup>44</sup>)

A escolha pelo excerto acima para iniciar esta subseção teórica justifica-se pelo foco que a passagem traz no cunho social da produção de sentido pelas lentes da Semiótica Social (SS): o sentido é sempre negociado e, assim, os signos, produzidos socialmente, distanciam-se da noção de código absoluto e autônomo. É importante refletir que o termo *social* na SS está intimamente atrelado aos sistemas sociais e culturais que perpassam a produção de sentido, expandindo, então, a noção de língua para além de um sistema independente em si mesmo. Esse é o fio condutor da SS.

Antes de aprofundarmos as especificações e desdobramentos da SS, é preciso, a priori, esclarecer que a Semiótica é a ciência que se ocupa com a interpretação dos signos, abrangendo um vasto campo de investigação. Santaella (1984) explica que nós, indivíduos sociais que somos, comunicamo-nos e orientamo-nos não só por palavras, mas também por gestos, sons, volumes, setas, gráficos, imagens, **cores**, objetos, expressões, cheiros, sentimentos, tato, olhar, entre outros, acarretando uma coexistência de linguagens que se constituem em sistemas sociais e históricos de representações do mundo. Assim, a Semiótica “é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos

<sup>44</sup> Tradução de: “Meaning is always negotiated in the semiotic process, never simply imposed inexorably from above by an omnipotent author through an absolute code. [...] Social semiotics cannot assume that texts produces exactly the meaning and effects that their authors hope for: it is precisely the struggles and their uncertain outcomes that must be studied at the level of social action and their effects in the production of meaning” (HODGE; KRESS, 1988, p. 12).

de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido” (SANTAELLA, 1984, p. 13).

Podemos dizer que ela é multidisciplinar, posto que, como ciência do signo que foca em toda e qualquer linguagem, abrange vários domínios da comunicação além da linguística, tais como as artes, a informação, a sociologia e outros. Enquanto teoria da significação, preocupa-se em analisar os mecanismos que orquestram e engendram sentidos (semioses), entendendo que “qualquer ato de linguagem, por exemplo, implica uma semiose. Esse termo é sinônimo de função semiótica. Por semiótica, pode-se igualmente entender a categoria sêmica da qual os dois termos constitutivos são a forma da expressão e a forma do conteúdo (do significante e do significado)” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 447-448).

A função da Semiótica é, pois, o entendimento da troca de mensagens, ou seja, da comunicação, baseando-se na capacidade do cérebro de produzir e de representar mentalmente nossas experiências e codificá-las em forma de signos, que são a base do pensamento e da comunicação humana. Logo, pode ser considerado signo aquilo que criamos e usamos para expressar nossos pensamentos, como um símbolo, palavra, marca, movimento, ordens, entre tantos outros. Segundo Kress (2003), a linguística se ocupou, em grande parte do século XX, com a forma (ou com o significante, semioticamente falando), deixando o significado sob o cunho das disciplinas periféricas, como a semântica, a pragmática, a sociolinguística e a estilística. A Semiótica, por outro lado, “é a ciência do signo, uma fusão de forma e significante, sentido e significado. A Semiótica fornece categorias que se aplicam à representação e comunicação em todos os modos igualmente” (KRESS, 2003, p. 41, tradução nossa<sup>45</sup>). Dessa forma, ela não se centra exclusivamente na comunicação verbal, mas valoriza também os outros modos de produção de sentido.

Ao justificarem a adoção da SS como aporte teórico para suas pesquisas em detrimento dos demais ramos dos estudos linguísticos, Gualberto e Kress (2019a) esclarecem que

Uma abordagem linguística é limitada, necessariamente, aos recursos da fala e escrita à medida que são reconhecidos, definidos e apresentados em uma teoria linguística específica. Em uma abordagem sociosemiótica, muito mais meios materiais para construir sentido podem ser reconhecidos e evidenciados. [...]. O ponto crucial é que cada modo traz uma ontologia específica e distinta, assim como as características semióticas de cada modo. Na teoria da Semiótica Social, todos os recursos para construir sentido - isto é, todos os modos, com seus recursos semióticos específicos

---

<sup>45</sup> Tradução de: “*Semiotics by contrast is the science of the sign, a fusion of form/signifier and meaning/signified. Semiotics promises to provide categories which applies to representation and communication in all modes equally*” (KRESS, 2003, p. 41).



são acomodados e englobados em um quadro teórico (GUALBERTO; KRESS, 2019a, p. 579, tradução nossa<sup>46</sup>).

Vale destacar que a SS não desvaloriza o modo verbal nem os amplos estudos acadêmicos no campo da língua; a proposta é propiciar um embasamento que dê conta e amplie os demais modos que circundam todos os processos de construção de sentido, não só a palavra escrita ou falada.

Natividade e Pimenta (2009) ressaltam que três escolas marcam a história do desenvolvimento da Semiótica: a Escola de Praga, desenvolvida nas décadas de 1930 e 1940 pelos formalistas russos; a Escola de Paris, nos anos de 1960 e 1970, que, embasada principalmente nas ideias do americano Charles Sanders Peirce e do suíço Ferdinand de Saussure, desenrola importantes nomenclaturas às teorias linguísticas, como significante e significado, arbitrário e motivado e eixos sintagmáticos e paradigmáticos, bem como contribuições acerca do poder social imbuído na noção de signo convencional; e a Semiótica Social, influenciada pelo Círculo Semiótico de Sidney e a partir das ideias de Michael Halliday, traz contribuições relevantes acerca dos estudos do signos sociais motivados, tendo em vista os interesses dos participantes envolvidos na comunicação, suas experiências sociais, culturais, políticas e históricas.

Com foco na significação enquanto constructo social, a SS surge na década de 1970, quando Michael Halliday (1978) usa, pela primeira vez, a expressão *língua como semiótica social* para salientar a relação entre o sistema de signo da linguagem e as necessidades sociais as quais a língua serve, considerando que a produção de sentido ocorre nas práticas sociais dos sujeitos, ou seja, a linguagem deve ser concebida levando em conta seu contexto de produção; então, abordar a língua à luz dessa concepção teórica “significa interpretar a língua dentro de um contexto sociocultural, no qual a própria cultura é interpretada em termos semióticos” (HALLIDAY, 1978, p. 2, tradução nossa<sup>47</sup>).

Obras como *Language as Social Semiotic: the social interpretation of language and meaning* (HALLIDAY, 1978), na qual o autor apresenta a língua como “produto de um processo social” (HALLIDAY, 1978, p. 1, tradução nossa<sup>48</sup>), um sistema de escolhas de acordo

---

<sup>46</sup> Tradução de: “A linguistic approach is limited, necessarily, to the resources of speech and writing as they are recognized, defined and presented in a specific linguistic theory. In a social semiotic approach, vastly more material means for making meaning can be recognized and made evident. [...] The crucial point is that each mode brings a specific and distinct ontology, as do the semiotic features of each mode. In social semiotic theory, all resources for making meaning – that is, all modes, with each mode’s semiotic features are accommodated and encompassed in one theoretical frame” (GUALBERTO; KRESS, 2019a, p. 579).

<sup>47</sup> Tradução de: “Language as Social Semiotics’ [...] means interpreting language within a sociocultural context, in which the culture itself is interpreted in semiotic terms (HALLIDAY, 1978, p. 2).

<sup>48</sup> Tradução de: “[...] language is a product of the social process” (HALLIDAY, 1978, p. 1).

com o contexto social imediato e cultural, e *Language as Ideology* (KRESS; HODGE, 1979), que se aprofunda na produção de sentido a partir de uma perspectiva social, são consideradas precursoras da SS. É na década seguinte que Hodge e Kress (1988), com base nas análises de Halliday (1978) e buscando uma abordagem que fosse além de uma limitação descritiva do código e da estrutura da língua, priorizam os conceitos essenciais dessa teoria, concebendo a linguagem como recurso para construção de significados articulados para desempenhar funções em contextos sociais variados, entendendo a língua como sistema de escolhas semióticas para analisar os potenciais de significados de outros sistemas do signo. Assim, para Hodge e Kress,

A semiótica social está preocupada em primeiro lugar com a semiose humana como um fenômeno inerentemente social em suas fontes, funções, contextos e efeitos. Também se preocupa com os significados culturais construídos através dos percursos completos das formas semióticas, através dos textos semióticos e práticas semióticas, em todos os tipos de sociedade humana por todos os períodos da história humana [...] (HODGE; KRESS, 1988, p. 261, tradução nossa<sup>49</sup>).

Por conseguinte, a SS toma o significado como processo, buscando explorar e mapear os sentidos imersos em suas dinâmicas culturais e ideológicas, compreendendo suas dimensões sociais, sua interpretação, produção e circulação, bem como suas implicações (JEWITT; BEZEMER, O'HALLORAN, 2016). Para a SS, o que interessa são os “processos e efeitos da produção e reprodução, recepção e circulação do significado em todas as formas, usados por todos os tipos de agentes da comunicação” (HODGE; KRESS, 1988, p. 261, tradução nossa<sup>50</sup>).

O termo central é o signo e seu processo de produção, já que a semiótica é a ciência dos signos na sociedade (SAUSSURE, 1975). Ao agasalhar um estudo, análise ou pesquisa sob os aportes da SS, necessário se faz clarear qual a diferenciação na relação significante-significado que ela assume frente às outras áreas dessa teoria, tais como os estudos desenvolvidos por Saussure e Peirce. Primeiramente, é preciso reforçar que a SS não rompe com os pressupostos anteriores da Semiótica, mas sim dispõe de uma “revisão desses estudos fundadores, permitindo desenvolver uma nova forma semiótica, cuja discussão repousa no processo de produção de significado (*meaning making*) e a sua recepção, situando-os como parte da construção social” (GUALBERTO; SANTOS, 2019, p. 6).

A SS considera que os signos são motivados, opondo-se à premissa de arbitrariedade na associação entre significante e significado, conforme proposto por Saussure (1975). Este, ao

---

<sup>49</sup> Tradução de: “*Social semiotics is primarily concerned with the human semiosis as an inherently social phenomenon in its sources, functions, contexts and effects. It is also concerned with the social meanings constructed through the full range of semiotic forms, through semiotic texts and semiotic practices, in all kinds of human society at all periods of human history*” (HODGE; KRESS, 1988, p. 261).

<sup>50</sup> Tradução de: “[...] *the processes and effects of the production and reproduction, reception and circulation of meaning in all forms, used by all kinds of agent of communication*” (HODGE; KRESS, 1988, p. 261).

considerar o signo como uma entidade psíquica de duas faces (significante e significado), propõe que essa relação é independente da livre escolha do falante, em outras palavras, “o significante é imotivado, ou seja, é arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade” (SAUSSURE, 1975, p. 83), dessa forma, essa ligação é sustentada pela força das convenções sociais, “como uma força social que atua para manter os signos *estáveis*, uma força estabilizadora para a comunidade que a subscreve” (KRESS, 2010, p. 64, tradução nossa<sup>51</sup>); no entanto, segundo Kress (2010), essa força arbitrária das convenções sociais retira do sujeito a possibilidade de mudança dos signos, pois desconsidera o interesse e a motivação do produtor do signo<sup>52</sup> no processo de construção de sentido<sup>53</sup>. À vista disso, para Kress (2010), mesmo que concordássemos com a arbitrariedade do signo, essa característica não estaria no próprio signo, mas sim no poder social externo ao fixar a relação forma-sentido.

É também acerca da noção de signo que as ideias peirceanas se diferenciam parcialmente da SS. Naquela concepção, “o signo é tudo aquilo que representa alguma coisa para alguém, sob certo aspecto e de algum modo” (PEIRCE, 1975, p. 94) e é entendido a partir da tríade representamen (forma que o signo apresenta), interpretante (sentido/ideia que surge a partir do signo) e objeto (aquilo a que se refere), de forma que o receptor/intérprete precisa engajar-se para transformar os signos em novos sentidos. Os signos, para Peirce, apresentam três divisões: índice, ícone e símbolo. É no caráter simbólico que reside uma diferença crucial desta teoria quando comparada à SS: a relação de arbitrariedade pode ser relativa, mantendo uma associação de convenção com seu referente. Desse modo, enquanto para Saussure o signo é arbitrário, na concepção peirceana, essa associação é relativa. Já para a SS, “a relação do significante e significado, em todos os sistemas semióticos humanos, é **sempre** motivada, e **nunca** arbitrária” (KRESS, 1993, p. 173, grifo nosso, tradução nossa<sup>54</sup>), é o caráter social do signo que une o significante e o significado e, por isso, esta teoria rejeita sumariamente a premissa da arbitrariedade<sup>55</sup>, visto que

o signo não é a conjunção preexistente de um significado, um signo pronto para ser reconhecido, escolhido e usado como é, da maneira que os signos geralmente são considerados "disponíveis para uso" na semiologia. Ao contrário, nós focamos no processo de construção do signo, nos quais significantes (formas) e significados

<sup>51</sup> Tradução de: “[...] as a social force which acts to keep signs stable, a stabilizing force for the community which subscribes to it” (KRESS, 2010, p. 64).

<sup>52</sup> *Sign-maker* (KRESS, 2010).

<sup>53</sup> *Meaning making* (KRESS, 2010).

<sup>54</sup> Tradução de: “The relation of signifier to signified, in all human semiotics systems, is always motivated, and is never arbitrary” (KRESS, 1993, p. 173).

<sup>55</sup> Em entrevista concedida a Björkqvall (2016), Kress ressalta que há de se assumir uma posição quanto ao signo, sem parcialidade. Dessa forma, “ou o signo é motivado ou não. Não tem como se estar um pouco grávida; uma coisa ou outra” (p. 27). Nesse sentido, o autor é taxativo ao ratificar que, para a SS, o signo é sempre motivado.

(sentidos) são relativamente independentes um do outro até que sejam juntados pelo produtor do signo na criação de um novo signo (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021, p. 9, tradução nossa<sup>56</sup>).

Dizemos então que o signo, nos princípios da SS, é sempre transformado, motivado, novamente construído<sup>57</sup> e nunca simplesmente usado<sup>58</sup>, logo, nas lentes dessa teoria, ao contrário das outras áreas de estudos da Semiótica, “[...] a gênese dos signos se encontra nas ações sociais. Na semiose – a produção ativa de signos nas (inter)ações sociais – os signos são produzidos, ao invés de utilizados” (KRESS, 2010, p.54, tradução nossa<sup>59</sup>). É preciso salientar que essa motivação parte de escolhas do produtor do signo que, inserido em contexto específico e constituindo-se em ator social posicionado de alguma maneira no mundo (KRESS, 2010), seleciona recursos e modos mais plausíveis, mais adequados para produzir sentido; por isso, a relação significante-significado é fluida, contingencial e passível de mudança de acordo com o contexto, história e cultura em que o signo é produzido. Logo,

Ao produzir os signos, as pessoas reúnem e conectam a forma disponível mais apta a expressar o significado que desejam expressar em um determinado momento. Neste sentido, o significado que usam assume um novo significado (no signo): ele é transformado pelo seu uso. Em outras palavras, os signos **são sempre novamente construídos**, sempre transformadores (JEWITT; BEZEMER; O’HALLORAN, 2016, p. 68, grifo nosso, tradução nossa<sup>60</sup>).

Daí, concebemos que, no ato de construção do signo, está em jogo um conjunto de opções que dão forma ao que as pessoas podem ou não fazer com a linguagem para determinada função, naquele momento/espço de comunicação/circulação. Nesse sentido, a SS propõe a superação da visão do signo enquanto *códigos* ou *sistemas* para *recursos* “a serem utilizados e interpretados nos eventos comunicativos” (BARBOSA, 2017, p. 59), visto que a apropriação desse termo justifica também o uso do *social* na nomenclatura da SS, pois, para selecionar os recursos disponíveis, é preciso considerar as características da realidade e contextos culturais em que eles foram produzidos; em resumo, a SS é uma teoria que lida com a construção do signo abrangendo todos os modos disponíveis culturalmente e a produção do signo é concebida,

---

<sup>56</sup> Tradução de: “*This means that in social semiotics the sign is not the pre-existing conjunction of a signified, a ready-made sign to be recognized, chosen and used as it is, in the way that signs are usually thought to be “available for use” in semiology. Rather, we focus on the processes of sign-making, in which the signifier (the form) and the signified (the meaning) are relatively independent of each other until they are brought together by the sign-maker in a newly made sign*” (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021, p. 9).

<sup>57</sup> *Newly made* (KRESS, 2010).

<sup>58</sup> *Sign use*.

<sup>59</sup> Tradução de: “*The genesis of signs lies in social actions. In semiosis – the active making of signs in social (inter)actions – signs are made rather than used*” (KRESS, 2010, p.54).

<sup>60</sup> Tradução de: “*When making signs, people bring together and connect the available form that is most apt to express the meaning they want to express at a given moment. In this, meaning that they use takes on a new meaning (in the sign): it is transformed by its used. In other words, signs are always newly made, always transformative*” (JEWITT; BEZEMER; O’HALLORAN, 2016, p. 68).

então, como um trabalho semiótico dos agentes sociais (KRESS, 2004). Ao esclarecer os signos enquanto produtos de processo social, Bezemer e Jewitt (2009) explicam que

[...] Uma pessoa (produtor do signo) ‘escolhe’ um recurso semiótico a partir de um sistema de recursos disponíveis. Elas reúnem um recurso semiótico (significante) com o sentido (significado) que elas querem expressar. Em outras palavras, as pessoas expressam sentidos por meio de suas seleções dos recursos semióticos que estão disponíveis para elas em um momento particular: sentido é a escolha a partir de um sistema (BEZEMER; JEWITT, 2009, p. 7, tradução nossa<sup>61</sup>).

Adami (2017) explicita que, toda vez que criamos um signo, selecionamos certa forma “a partir dos recursos disponíveis para nós e associamos essa forma ao sentido específico que queremos produzir [...]. Cada vez que um recurso semiótico é usado para expressar um significado, um signo é novamente criado”<sup>62</sup> (p. 6). Assim, os signos nunca são fixos, estão em constantes mudanças (mesmo que em menor ou maior escala) e também podem ser considerados metafóricos, visto que são sempre representações das formas de expressão que melhor sugerem ou projetam momentaneamente a intenção do construtor de sentido, ou seja, “[...] signos são o resultado de processos metafóricos no qual a analogia [significante e significado] é o princípio pelo qual eles são formados [...]” (KRESS, 1997, p.11, tradução nossa<sup>63</sup>).

Para exemplificar o caráter metafórico e motivado do signo, Kress (1997) remete a uma produção de uma criança de 3 anos que, ao desenhar um carro, constrói suas representações com desenhos de círculos, além de realizar de forma gestual o movimento rotativo das rodas do carro. Assim, a criança recriou, dentro de suas possibilidades (física e mimética), o que representava carro para ela (com foco nas rodas), por meio das expressões disponíveis, com materiais e formas mais plausíveis e acessíveis, a partir de seus interesses naquele momento e dos aspectos que, para a criança, condensava as características essenciais do objeto.

É nesse viés que o signo é motivado, moldado do interesse pessoal, cognitivo, afetivo e social (KRESS, 2000a) do sujeito (e de todos os envolvidos no evento comunicativo) e do que ele(s) considera(m) como relevante no momento da escolha dos recursos e modos, tendo em vista sua pertinência ao contexto social de produção. Interesse, nessa perspectiva, leva em

<sup>61</sup> Tradução de: “A person (sign maker) ‘chooses’ a semiotic resource from an available system of resources. They bring together a semiotic resource (signifier) with the meaning (signified) that they want to express. In other words people express meanings through their selection from the semiotic resources that are available to them in a particular moment: meaning is choice from a system” (BEZEMER, JEWITT, 2009, p. 7).

<sup>62</sup> Tradução de: “Every time we make a sign, we select a certain form from the resources available to us and associate it with the specific meaning we want to make [...]. Each time a semiotic resource is used to express meaning, a sign is newly made” (ADAMI, 2017, p. 6).

<sup>63</sup> Tradução de: “[...] Signs are the result of the metaphoric processes in which analogy is the principle by which they are formed [...]” (KRESS, 1997, p. 11).

consideração o repertório histórico e cultural do indivíduo, ou seja, suas escolhas, representações e motivações refletem seu espaço temporário (e não permanente) no mundo, fisicamente, cognitivamente, culturalmente e conceitualmente (KRESS, 1993). Por isso, podemos dizer que um dos grandes diferenciais da SS é considerar que os interesses de quem produz o signo levam a uma relação motivada entre forma e significado. Assim, a noção de interesse envolve “a articulação e realização de uma relação de um indivíduo com o objeto ou evento, atuando num complexo social num momento particular, num contexto de interação com outros fatores constitutivos da situação que são considerados relevantes para o indivíduo” (KRESS, 1993, p. 174, tradução nossa<sup>64</sup>).

Sob o amparo da SS, a concepção de interesse é essencial, abarcando não só a escolha do produtor de sentido, mas a relação de poder do produtor, suas experiências compartilhadas, valores, gostos, questões éticas, políticas, conhecimentos e as condições de recepção do leitor/ouvinte/receptor que interage, que recria os signos nos eventos comunicativos e que, também movido por seus interesses e seu repertório cultural, social, ideológico e político, ressignificará e produzirá seus potenciais sentidos, por isso, “todos os signos são sempre transparentes para os produtores de sentido e sempre opacos, em algum grau, para os leitores desse signo” (KRESS, 1993, p. 180, tradução nossa<sup>65</sup>). É nesse panorama que a SS considera que os signos são constantemente refeitos e transformados, pois advêm de escolhas individuais (e não de concepções abstratas) dos sujeitos inseridos socialmente num determinado local, impregnados de valores, ideologias, cultura e discursos. Logo, os sentidos são “socialmente concordados e conseqüentemente específicos social e culturalmente” (KRESS, 2010, p. 88, tradução nossa<sup>66</sup>).

A Semiótica Social propõe, então, que o sujeito tenha agenciamento (*agency*) nesse processo de escolhas ao longo da construção de sentido, ou seja, que ele seja agente e *designer* dos múltiplos significados. É por assumir este caráter de engajamento (BEZEMER; KRESS, 2015a), intervenção e ação dos sujeitos na construção de significado, nas leituras e na elaboração dos textos que embasamos este estudo na SS, visto que, considerando que seu objeto de análise é o livro didático e os enunciados direcionados aos seus principais usuários (professores e alunos), a SS pode proporcionar investigações que valorizem a produção de

---

<sup>64</sup> Tradução de: “‘Interest’ is the articulation and realization of an individual’s relationship to an object and or event, acting out of that social complex at a particular moment, in the context of an interaction with other constitutive factors of the situation which are considered as relevant by the individual” (KRESS, 1993, p.174).

<sup>65</sup> Tradução de: “All signs are always transparent to the makers of the sign; and all signs are always opaque to some degree for the readers of the sign” (KRESS, 1993, p. 180).

<sup>66</sup> Tradução de: “[...] meanings are socially made, socially agreed and consequently socially and culturally specific” (KRESS, 2010, p. 88).

sentido a partir de diversos modos, enviesadas num processo de transformação, de subjetividade dos indivíduos e das fontes de representações que estes fazem uso e lançam mão ao criar, produzir e transformar novos signos.

A proposição do signo motivado da SS também é um fator que nos motiva a adotá-la enquanto fundamentação desta tese, porque ela também afeta nossas noções de aprendizagem e permite uma visão do signo enquanto evidência e resultado do trabalho do construtor de sentido, o que conduz, nesse caso, ao protagonismo do aprendiz. Neste sentido, a SS considera a interação, o engajamento e a produção de todos os signos como formas de aprendizagem, refutando práticas cânones e tradicionais como as únicas possíveis para valorizar e reconhecer como manifestações/sinais de aprendizagem<sup>67</sup>. Ler um texto, por exemplo, sob essa perspectiva, não é um ato passivo de dedução de sua temática; ao ler, eu crio novos signos, eu desenvolvo um trabalho semiótico, eu veiculo atitudes, valores e, nesse processo semiótico, construo novos sentidos.

Kress (1997) alerta que uma teoria embasada no signo arbitrário acarreta, conseqüentemente, uma visão de língua enquanto sistema abstrato de alta complexidade, o que refletirá em práticas escolares focadas em cópia, imitação e transmissão, como se a língua fosse algo externo a ser adquirido e tudo que se desvirtuasse desse paradigma seria considerado erro a ser eliminado. Em contrapartida, a SS, ao incorporar a noção de interesse e escolha, tanto de quem produz quanto de quem lê/ouve/interage, demanda a superação de uma prática decodificadora das letras, de submissão à “voz do autor” como absoluta e da visão da língua puramente como modo escrito.

Assim, abranger a SS nesta pesquisa é entender a aprendizagem como um processo dinâmico de construção de sentido, transformativo, inovador e criativo, no qual os signos produzidos pelos alunos nunca são meras repetições dos sentidos dos professores. Nessa esteira, os textos disponíveis no LD colaboram nas possibilidades de produção de novos signos, novos textos, a partir dos recursos e interesses dos envolvidos nos ambientes de ensino.

Ao refletir sobre as mudanças do mundo semiótico contemporâneo e o papel dos alunos e professores enquanto *designers* engajados na aprendizagem, Bezemer e Kress (2010) pontuam que demandas e competências acerca da leitura e dos processos de significação advindos dos textos se acentuaram, visto que as relações sociais de quem produz e de quem lê o texto são questionadas e intimamente conectadas. Destarte, “[...] agora precisamos entender os potenciais semióticos de todos os modos envolvidos no *design* e na construção do texto

---

<sup>67</sup> *Signs of learning* (KRESS, 2004).

multimodal” (BEZEMER; KRESS, 2010, p. 11, tradução nossa<sup>68</sup>). Para isso, conforme os autores, não basta engessarmos a prática pedagógica em transmissão-recepção de conteúdo ou no entendimento do texto limitado ao verbal. É urgente perceber que todos envolvidos na comunicação e na aprendizagem são *designer-redesigners* do conhecimento e que nenhum traço, pista, recurso ou artefato na produção da mensagem foi inserido aleatoriamente, juntos eles compõem/organizam o texto, causando efeitos na produção de sentido.

Por conseguinte, frisamos outra característica de todo signo à luz da SS: constituir-se multimodal, ou seja, ele é produzido a partir dos modos disponíveis na sociedade, moldados pelos recursos semióticos disponíveis em nossos ambientes e culturas. Halliday (1978), ao asseverar sobre as formas de significado, salientava que “existem muitos outros modos de significação, em qualquer cultura, que estão fora do reino da língua” (HALLIDAY, 1978, p. 4, tradução nossa<sup>69</sup>), refutando a tradição da hegemonia do modo verbal como autossuficiente na comunicação. Toda comunicação e representação envolvem mais de um modo e recursos semióticos, o que resume uma característica inerente à produção de signos, de textos, de mensagens, de eventos comunicativos: a multimodalidade.

Assumir a teoria da SS voltada à abordagem multimodal, para Bezemer e Jewitt (2010), implica partir de três princípios: (i) toda representação e comunicação se valem de uma variedade de modos que contribuem para a construção de sentido, concentrando-se na descrição e análise do repertório de recursos usados em diferentes contextos; (ii) todas as formas de comunicação são moldadas histórico-socialmente para realizar distintas funções sociais; e (iii) os signos são produzidos a partir de escolhas que entrelaçam recursos e modos.

A princípio, é preciso destacar que a multimodalidade não é um fenômeno de agora (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), nem sequer uma teoria (KRESS, 2015a). Ela é um traço constitutivo da comunicação, dos textos e da produção de sentido que sempre agregaram mais de um modo<sup>70</sup> e recurso na construção, representação e nos processos de significação. Mesmo aquele texto que, aparentemente, se constrói apenas por palavras é multimodal, pois, além da escrita, há toda uma conjuntura em suas formas de apresentação: diagramação, cor, letra, tamanhos, formatação e outros; concordamos, assim, que

[...] qualquer que seja o texto escrito, ele é multi-modal, isto é, composto por mais de um modo de representação. Em uma página, além do código escrito, outras formas de representação como a diagramação da página (*layout*), a cor e a qualidade do papel, o

<sup>68</sup> Tradução de: “[...] we now need to understand the semiotic potentials of all modes involved in the design and making of multimodal text” (BEZEMER; KRESS, 2010, p. 11).

<sup>69</sup> Tradução de: “There are many other modes of meaning, in any culture, which are outside the realm of language” (HALLIDAY, 1978, p. 4).

<sup>70</sup> Melhor definição de *modo* é explicitada no tópico seguinte.



formato e a cor (ou cores) das letras, a formatação do parágrafo, etc. interferem na mensagem a ser comunicada. Decorre desse postulado teórico que nenhum sinal ou código pode ser entendido ou estudado com sucesso em isolamento, uma vez que se complementam na composição da mensagem (DESCARDECI, 2002, p. 20).

Com o advento das novas tecnologias, de intensas mudanças sociais e a disseminação de novas possibilidades de combinações de sons, tipografias, palavras, cores, imagens e formas diversas, inclusive com a proeminência do visual (KRESS, 2000a), a necessidade de compreensão e de um olhar igualmente distribuído entre esses artefatos ganha cada vez mais espaço, uma vez que “a língua sozinha não consegue nos dá acesso ao sentido de uma mensagem constituída multimodalmente” (KRESS, 2003, p. 35, tradução nossa<sup>71</sup>).

O prefixo *multi* no termo multimodalidade refere-se ao vasto número de modos disponíveis na comunicação, de forma que todos têm potenciais para significar, embora uma modalidade entre elas possa dominar em determinado texto (KRESS, 2000a). Dessa forma,

O objetivo da multimodalidade é, precisamente, explorar diferentes potenciais para prover meios de expressar visões, posicionamentos, atitudes, fatos; e habilitar a produção do que é mais adequado para uma tarefa ou necessidade específica [...] (KRESS, 2015a, p. 62, tradução nossa<sup>72</sup>).

Refletir sobre a multimodalidade na produção dos textos não é apenas considerar quais modos estão ali imbricados, mas os motivos, limites e possibilidades que cada modalidade oportunizou na tessitura textual. Ao acolher, portanto, a abordagem multimodal, é possível indagar, por exemplo: Qual(is) impacto(s) que a escolha de determinado modo ou recurso reflete no texto? Quais possíveis identidades são projetadas por meio dessas escolhas? Qual efeito que a cor traz ao provável sentido que se deseja produzir? Como essa tipografia contribui na orquestração da mensagem? A que público o texto se direciona? Como os modos ali articulados indicam isso? Enfim, num estudo multimodal, a escolha dos modos é tecida “em relação aos propósitos do autor do texto, às expectativas do público e aos tipos de discursos a serem articulados (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 31, tradução nossa<sup>73</sup>).

Ao agasalhar as análises dos textos disponíveis no LD de língua inglesa sob a teoria sociosemiótica com desdobramento na abordagem multimodal, é preciso, pois, entender que esses textos estão conectados com as mudanças que ocorrem na paisagem semiótica e nas relações sociais entre quem faz e quem interage com eles. Em publicações recentes acerca de

<sup>71</sup> Tradução de: “[...] language alone cannot give us access to the meaning of the multimodally constituted message” (KRESS, 2003, p. 35).

<sup>72</sup> Tradução de: “The point of MM is, precisely, to explore the different potentials for providing means of expressing views, positions, attitudes, facts; and to enable the production of what is best suited to a specific task or need [...]” (KRESS, 2015, p. 62).

<sup>73</sup> Tradução de: “[...] in relation to the purposes of the producer of the text, expectations about audiences, and the kinds of discourses to be articulated” (KRESS, VAN LEEUWEN, 2001, p. 31).

pesquisas envolvendo a SS, a multimodalidade e os LDs, Bezemer e Kress (2009; 2010) afirmam que cada vez mais esses livros têm se tornado visuais, coloridos e imagéticos, de maneira que tipografia, imagem, escrita e *layout* atuam de forma determinante para os sentidos dos textos, contribuindo para o desenvolvimento de diferentes habilidades entre seus leitores e usuários ao contar com aspectos que não podem ser integralmente compreendidos sem uma abordagem que explore todos os modos operados textualmente. Nesse mesmo caminho, Adami (2017) afasta a ideia da centralidade do modo verbal como protagonista, já que nos comunicamos, incessantemente, por muitas formas e, assim,

Criamos sentido com muito mais do que a linguagem. Podemos dar instruções com um gesto de mão, negar com um aceno de cabeça e mitigar o constrangimento com um sorriso; podemos mostrar um foco através do olhar, solidariedade com o toque e distância ao posicionar nosso corpo; podemos expressar nossa identidade (momentânea) por meio de peças de roupa ou de uma foto de perfil; podemos moldar afiliações de gênero através da cor e profissionalismo com o tipo de fonte; podemos comunicar ideias abstratas por meio de um diagrama e humor por meio de música ou um emoji. Embora estes, juntamente com a escrita e a fala, sejam todos recursos semióticos que os humanos desenvolveram para criar sentido, raramente usamos cada um deles isoladamente. A comunicação é multimodal porque normalmente combinamos esses recursos nos textos, interações e eventos comunicativos que produzimos, realizamos e interpretamos diariamente (ADAMI, 2017, p. 4, tradução nossa<sup>74</sup>).

Apesar de estar claro que recorremos a muitos modos nas expressões e produção de sentido, nossas práticas pedagógicas reforçam, muitas vezes, o protagonismo do verbal, delegando às margens o entendimento dos outros modos. Vian Jr. e Rojo (2020) salientam que, muito embora seja notória a riqueza multimodal dos textos atuais devido à invasão e à mescla das modalidades de linguagens e semioses, trabalhar com essa multiplicidade em sala de aula ainda é um desafio, visto que somos, enquanto professores, formados e egressos de uma tradição canalizada no texto verbal. Assim, eles pontuam que

Temos, dessa forma, novos desafios epistemológicos para o campo do ensino de LEs e o papel da linguagem escrita e as demais linguagens e suas semioses e que devem ser levadas em conta para as práticas contemporâneas, tanto de ensino e aprendizagem quanto de formação de professores e de produção e análise de material didático para essas novas realidades hiper e transmídia (VIAN JR.; ROJO, 2020, p. 225).

---

<sup>74</sup> Tradução de: “*We make meaning with far more than language. We can give directions with a hand gesture, negate through a head shake, and mitigate embarrassment through a smile; we can show focus through gaze, solidarity with touch, and distance by positioning our body; we can express our (momentary) identity through pieces of clothing, or a profile picture; we can shape gendered affiliations through colour, and professionalism with font type; we can communicate abstract ideas through a diagram, and mood through music, or an emoji. While these, together with writing and speech, are all semiotic resources that humans have developed to make meaning, we seldom use each of them in isolation. Communication is multimodal because we normally combine these resources in the texts, interactions and communicative events that we daily produce, perform and interpret*” (ADAMI, 2017, p. 4).

Daí a relevância de se refletir sobre quais leitores formamos e que cidadãos preparamos ao não descortinar, na exploração dos textos do LD, os modos e recursos ali orquestrados. Destarte, algumas perguntas são de essencial reflexão quando levamos em conta a produção, circulação e interpretação de mensagens, textos, discursos e enunciados à luz da SS, especialmente numa pesquisa que envolve a área de estudo dos textos inseridos em material didático: Como os sentidos são produzidos, processados e reinventados por meio de um texto específico? Quais modos estão envolvidos? Onde o texto circula? Em quais suportes? Quem fez e por que fez este texto? Para que público se imagina que ele foi escrito? Quais artefatos e recursos são orquestrados? Por que determinados modos provavelmente foram escolhidos?

Resta claro, portanto, que assumir a SS enquanto teoria com desdobramento na abordagem multimodal se coaduna com uma perspectiva de educação e educação linguística que reconheça a mudança no panorama da circulação das mensagens (antes com predomínio no modo escrito), bem como a responsabilidade dos sujeitos na construção dos sentidos. Por isso, antes de aprofundarmo-nos nas análises dos dados que propomos nesta tese, explicitamos, no tópico seguinte, alguns conceitos caros ao arcabouço teórico ora proposto, especialmente quando nos referimos ao contexto pedagógico e ao estudo dos textos inseridos nos LDs.

### *2.2.1 Conceitos-chave da Semiótica Social e da multimodalidade aplicados ao estudo do texto*

Na seção anterior, busquei evidenciar o entendimento do signo a partir da visão sociosemiótica, que contrasta a visão do signo em dupla orientação arbitrária e que considera a língua como sistema de escolha, realçando ainda as múltiplas articulações semióticas na comunicação e nos textos que circulam nas mais diferentes esferas da sociedade. Ao refletir sobre essa teoria aplicada aos livros didáticos de inglês, especialmente no que concerne à construção dos textos e dos sentidos numa perspectiva ativa e de constante transformação, alguns conceitos são necessários para ancorar nossas análises.

Partimos da premissa de que a SS se ocupa da comunicação, em todas as suas formas; a aprendizagem é uma instância da comunicação (KRESS; SELANDER, 2011) e esta, “em qualquer que seja o modo – sempre acontece em forma de texto” (KRESS, 2010, p. 47, tradução nossa<sup>75</sup>). **Texto**, então, é o primeiro conceito a se aclarar, já que, se é por meio dele que nos comunicamos, é nele que as práticas de ensino de línguas e, conseqüentemente, as propostas dos materiais didáticos devem se fundamentar. Mas o que significa *texto* na perspectiva

---

<sup>75</sup> Tradução de: “*Communication - whatever the mode - always happens as text*” (KRESS, 2010, p. 47).

sociossemiótica? Tentar discorrer sobre o que entendemos como texto não é tarefa simples, não apenas devido às inúmeras teorias linguísticas que se debruçam sobre ele como unidade de estudo, mas também com as constantes alterações (sociais, ideológicas, culturais, estruturais) que fazem essa tarefa se tornar mais complexa. Indursky (2015), ao contestar a visão naturalizada de que todo texto é verbal, com início, meio e fim e sentido único, traz elucidações de diferentes teorias (Linguística Textual, Teoria da Enunciação, Semiótica e Análise Crítica do Discurso) para argumentar e subsidiar uma noção de texto que considera o contexto, a materialidade linguística, as condições de produção, a multimodalidade e a multissemiose e sua constituição social, histórica e ideológica.

Concordamos com Ribeiro (2016) ao afirmar que os textos mudam ao longo da história, não só em sua composição, como também em seu modo de dizer, seus gêneros, sua diagramação, suas formas, suas possibilidades de leitura. Rojo e Moura (2019, p. 19), ao mencionarem a evolução acerca dos estudos dos textos, pontuam que em plena cultura das mídias, “não somente os meios, mas também as mensagens se alteraram, podendo, aos poucos, passar a combinar múltiplas linguagens que não somente a oral e a escrita, mas também imagens estáticas e em movimento, músicas e sons variados”. No campo educacional, isso pode se desdobrar em estudos sobre o que realmente o aluno precisa aprender, com uso de textos autênticos em diversos gêneros, influenciando diretamente nas práticas de letramentos e objetivos que se pretendem alcançar com a aprendizagem.

Com o aumento da diversidade local e conectividade global, as novas mídias de comunicação “remodelam” as formas de uso da língua e, conseqüentemente, a comunicação passa a ser marcada pela multiplicidade de modos de construção do significado, onde o textual também é relacionado ao visual, espacial, comportamental, sonoro, entre outros. Daí a necessidade de se expandir o conceito de texto, refletindo inclusive sobre a integração das linguagens e semioses que constituem as composições textuais atualmente. Em relação a essa conceituação, Coscarelli (2012) propõe que

[...] é preciso repensar o sentido da palavra “texto”, não como um novo conceito, mas como uma ampliação desse conceito para outras instâncias comunicativas, trazendo para ela uma concepção um pouco diferente daquela que tínhamos em mente e nas teorias da Linguística. É preciso entrar na semiótica e aceitar a música, o movimento e a imagem como parte dele (COSCARELLI, 2012, p. 149).

Nesta esteira, o conceito de texto, no viés sociossemiótico, está imbricado nas escolhas e interesses dos atores sociais no processo de construção de sentido abordado no tópico anterior. Halliday e Hasan (1989, p. 10) explicitam que

Precisamos ver o texto como um produto e como um processo e nos manter concentrados em ambos os aspectos. O texto é um produto no sentido de que é um resultado, algo que pode ser documentado e estudado, tendo uma certa construção que pode ser representada em termos sistemáticos. É um processo no sentido de processo contínuo de escolha semântica, um movimento em uma rede de potenciais de significados, com cada conjunto de escolhas constituindo um ambiente para um outro conjunto (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 10, tradução nossa<sup>76</sup>).

O texto nessa perspectiva é, portanto, continuamente tecido, visto que seus potenciais efeitos de sentido reverberam nos sujeitos sociais envolvidos, não só no autor, como nos leitores (audiência) que interagem e reagem incessantemente e diferentemente de acordo com seus repertórios, contextos, conhecimentos e valores; assim, distintas relações são intrincadas no/pelo texto, que passa a ser caracterizado pela coexistência de discursos diferentes (e não apenas um) e, nesse ínterim, os sujeitos desempenham um papel ativo, que não só interpreta o que lê, como também correlaciona tal conteúdo com suas práticas e com o mundo. Num estudo sobre perspectivas futuras de currículos, Kress (1995) já afirmava que o texto é um produto de muitas vozes, um objeto de múltiplas produções e leituras; por isso, em sua visão, “o texto é sempre um produto social/cultural; e qualquer explicação plausível de um texto tem que ser uma explicação social/cultural, da qual uma forte explicação linguística é um componente essencial” (KRESS, 1995, p. 45, tradução nossa<sup>77</sup>), daí adotarmos a noção sociosemiótica de texto. Para a SS, ele é uma “[...] estrutura de mensagens ou vestígios de mensagem que possuem uma unidade socialmente atribuída [...] o objeto material concreto produzido no discurso”<sup>78</sup> (HODGE; KRESS 1988, p. 6, tradução nossa), logo, a necessidade da contribuição do outro no processo de tecer junto<sup>79</sup> que é o texto.

Esse caráter dialógico se atrela às premissas do Círculo de Bakhtin (2014), especialmente no caráter inconclusivo, do *vir-a-ser* de cada enunciado que trama os textos. Nesse quadro teórico, o texto é um enunciado concreto, pertence a um contexto, cultura e se realiza no diálogo com interlocutores, na atividade interativa. Consequentemente, não há fragmentação nem isolamento do sujeito no momento do enunciado, ele só existe no confronto de interlocutores e os discursos situados histórico, cultural e socialmente, ou seja, não é possível

---

<sup>76</sup> Tradução de: “We need to see the text as a product and as a process and to keep both these aspects in focus. The text is a product in the sense that it is an output, something that can be recorded and studied, having a certain construction that can be represented in systematic terms. It is a process in the sense of a continuous process of semantic choice, a movement through the network of meaning potential, with each set of choices constituting the environment for a further set” (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 10).

<sup>77</sup> Tradução de: “[...] text is always a social/cultural product; and any plausible account of a text therefore has to be a social/cultural explanation, of which a strong linguistic account is an essential component.” (KRESS, 1995, p. 45).

<sup>78</sup> Tradução de: “[...] structure of messages or message traces which has a socially ascribed unity (...) the concrete material object produced in discourse” (HODGE; KRESS 1988, p. 6).

<sup>79</sup> Hodge e Kress (1988, p. 6) salientam que a palavra “texto vem do latim *textus*, que significa ‘algo tecido junto’.” (*Text comes from the Latin word textus, which means ‘something woven together’*).

conceber o texto, as palavras, a língua fora de sua esfera social e do seu contexto de enunciação. Valores, posicionamentos, réplicas, refutações, noções de autoria e relações dialógicas ganham sentido na arena discursiva em que se configura o texto. É nesse sentido que se forma um sujeito capaz de ocupar uma posição ativo-responsiva, que “[...] concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo” (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Para Kress (2003), texto é resultado de ação social e de um trabalho que envolve recursos representacionais, não podendo ser estudado e compreendido sem atrelar-se a dois outros conceitos: *gênero* e *discurso*. Sob amparo sociosemiótico, a relação dialética entre texto e os sistemas de signos sempre ocorre em atos de semioses específicos, que são os *discursos*; estes, por sua vez, podem ser definidos como “[...] o lugar em que as formas sociais de organização se envolvem com os sistemas de signos na produção de textos, reproduzindo ou mudando, portanto, os conjuntos de significados e valores que constituem a cultura” (HODGE; KRESS, 1988, p.6, tradução nossa<sup>80</sup>). O texto, então, é a forma de produzir e circular os eventos discursivos e estes, sempre socialmente construídos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), são materializados e consumidos de diferentes maneiras em forma de textos (visuais, sonoros, escritos, digitais).

É por meio dos discursos que se manifestam, interpretam, revelam ou obscurecem os diferentes interesses. Neste sentido, para a SS, os discursos não se restringem aos limites da palavra escrita, mas em todas as marcas, camadas e modalidades que os textos podem apresentar: uma palavra escolhida no lugar de outra, uma cor, um ângulo de imagem, os apagamentos da agência ou de autoria, os traços e pistas que carregam; tudo isso pode levar a perceber como o discurso está sendo manipulado, naturalizado ou construído, evidenciando posicionamentos, interpretações, valores e relações de poder e de hegemonia.

Assim, entender os discursos é um dos mais relevantes aspectos nos estudos sociosemióticos, conforme assevera van Leeuwen (2005), que ainda acrescenta que os discursos são sempre plurais, podendo ser expressados por vários meios e modos, servindo a interesses distintos e podendo transformar nossas práticas sociais e nossa forma de agir no mundo.

Nesse caminho, encontramos ressonâncias entre a teoria da SS e a Análise Crítica do Discurso (ACD), posto que, para esta, o uso da linguagem é uma prática social e o discurso é um modo de ação (FAIRCLOUGH, 2016), é uma forma de agir sobre o mundo, sobre os outros

---

<sup>80</sup> Tradução de: “[...] the site where social forms of organization engage with systems of signs in the production of texts, thus reproducing or changing the sets of meanings and values which make up a culture” (HODGE; KRESS, 1988, p. 6).

e também é um modo de representação; é moldado pela estrutura social, pelas relações sociais, ideológicas e de poder; é socialmente constitutivo, uma representação do mundo e contribui para a construção das identidades e posições do sujeito, para as relações sociais entre eles e para a construção de sistema de conhecimento e crenças. A ACD empreende esforços para revelar como o discurso oral e escrito é usado para convencer e naturalizar poder nas interações sociais e como esses discursos, aparentemente neutros, emanam de posicionamentos ideológicos; dessa forma, a perspectiva sociossemiótica colabora com esse trabalho na tentativa de desvelar eventos discursivos estruturados em diferentes linguagens, não só a verbal, pois parte da premissa de que, para tal, “precisamos ser capazes de ‘ler nas entrelinhas’ para termos uma noção de qual posição ideológica discursiva, qual ‘interesse’ pode ter dado origem a um texto particular, e para começar a vislumbrar a possibilidade de uma visão alternativa” (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021, p. 16, grifos dos autores, tradução nossa<sup>81</sup>).

Pimenta e Santana (2007), ao atrelarem a SS e a ACD, sustentam que ambas teorias abarcam o discurso como instrumento de construção social da realidade, assim, os textos que materializam os discursos são reconstruídos pelo leitor e, à medida que este vai lendo, levando em conta sua esfera social, atualiza seus conhecimentos e transforma suas percepções de mundo.

Os textos, dessa forma, circulam e se organizam em forma de gêneros. **Gêneros**, nas lentes da SS, são “[...] formas típicas de textos as quais conectam tipos de produtor, consumidor, tema, suporte, maneira e ocasião [...]” (HODGE; KRESS, 1988, p. 7, tradução nossa<sup>82</sup>). Essas formas típicas são reguladas por um grupo social que as constitui, adotando o que é mais apropriado para cada situação comunicativa; dessa maneira, é o gênero que faz a mediação entre o social e o semiótico, que organiza os arranjos semióticos e fornece meios para estruturar, contextualizar e localizar os textos (KRESS, 2010, p. 116). Assim, na paisagem comunicativa, os gêneros são mais do que apenas formas, “são *frames*, são os lugares onde o sentido é construído” (BAZERMAN, 2011, p. 23), moldando e organizando os pensamentos e comunicações pelas quais interagimos.

Ao pontuar que os processos sociais de textualização se manifestam por meio dos gêneros, Kress (2003) explica que o gênero é uma categoria que orienta a atenção para o mundo social e que, uma vez que o uso da língua é um tipo de ação social, “o produtor do texto molda

---

<sup>81</sup> Tradução de: “[...] *we need to be able to ‘read between lines’ in order to get a sense of what discursive ideological position, what ‘interest’, may have given rise to a particular text, and to begin to glimpse the possibility of an alternative view*” (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021, p. 16).

<sup>82</sup> Tradução de: “[...] *typical forms of texts which link kinds of producer, consumer, topic, medium, manner and occasion [...]*” (HODGE; KRESS, 1988, p. 7).

a linguagem em texto-como-gênero” (KRESS, 2003, p. 87, tradução nossa<sup>83</sup>). Portanto, mesmo assumindo a estabilidade de alguns gêneros (rituais religiosos e públicos, por exemplo), suas formas e funções são dinâmicas e podem sofrer alterações e adaptações, pois estão ligados à maneira como circulam e como são moldados socialmente pelos atores envolvidos. Kress (2003) cita a entrevista de emprego como exemplo da instabilidade dos gêneros, lembrando que sua primeira entrevista foi cercada por formalidades, organização espacial e entrevistadores, se aproximando mais de um interrogatório, o que muito contrasta com o ambiente mais amigável e menos formal das entrevistas atuais, revelando o dinamismo, as mudanças e a instabilidade das formas sociais-textuais.

Van Leeuwen (2005), ao discorrer sobre o gênero na abordagem sociosemiótica, considera que o foco está na função dos textos, nas interações sociais e no que as pessoas fazem com eles; dessa forma, mesmo assumindo que os textos são construídos a partir de tradições, hábitos, regras e formas arraigadas, os gêneros são modelos versáteis a medida que “são formas de comunicação culturalmente e historicamente específicas” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 128, tradução nossa<sup>84</sup>).

Resumindo o tripé texto, gênero e discurso, Kress (2010) explicita que o gênero se refere às relações sociais dos participantes envolvidos na comunicação que dão forma ao texto, desenrolando perguntas como: *Quem está envolvido? Com quais propósitos? Quais papéis? Em quais ambientes?* Os discursos são processos sociais em que os textos estão inseridos e que são desvelados quando, abarcados pelas respostas das perguntas anteriores, refletimos: *Do que está sendo falado? O que está em questão?* Assim, podemos chegar ao conceito de texto, que, na ótica da SS, é

Um ‘tecer junto’, um objeto fabricado que é formado por fios ‘tecidos juntos’ – fios constituídos de modos semióticos. Esses modos podem ser entendidos como formas sistemáticas e convencionais de comunicação. Um texto pode ser formado por um ou vários modos semióticos (palavras e imagens por exemplo) e, portanto, podemos chegar à noção de multimodalidade. Com o advento de materiais computadorizados, multimídia e interacional, esta forma de conceituar a semiose se torna cada vez mais pertinente (KRESS, 1995, p. 7).

Ao pensar sobre o *tecer junto* que o texto proporciona, podemos ampliar nossas lentes em diversos aspectos: (i) o constante ato de *ir e vir* do tecelão, remetendo às constantes possibilidades de leituras e de construção de sentido que o texto oportuniza; (ii) os “fios” que são tecidos nos processos textuais extrapolam os atos de escrita, assumindo outros

<sup>83</sup> Tradução de: “[...] *the text-maker shapes language into text-as-genre*” (KRESS, 2003, p. 87).

<sup>84</sup> Tradução de: “*Genres are culturally and historically specific forms of communication*” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 128).



materialmente diversos (como o gesto, a fala, a imagem) (KRESS, 2004); (iii) o papel de ação do leitor nesse processo de compreensão, que “vai e volta”, constrói e reconstrói o que vai lendo à medida que atualiza seus conhecimentos permeado por sua esfera social (PIMENTA; SANTANA, 2007), demandando uma superação da ideia de passividade do leitor-aluno que por muito tempo imperou/esperou-se nas práticas escolares; e (iv) as múltiplas formas e artefatos que o texto coaduna, ou seja, os múltiplos modos e recursos que costumam seus potenciais sentidos. Chegamos, assim, a dois outros conceitos que protagonizam qualquer estudo acerca da multimodalidade e SS: *modos e recursos*.

**Modo**, para Kress (2010), é um meio material e social culturalmente moldado e semioticamente articulado para a construção do sentido no processo de representação e comunicação, ou seja, “é um recurso socialmente e culturalmente moldado para construir sentido. *Imagem escrita, layout, música, gesto, fala, imagem em movimento, trilha sonora* são exemplos de modos usados na representação e comunicação” (KRESS, 2014a, p. 60, grifo do autor, tradução nossa<sup>85</sup>). É produzido ao longo dos tempos para dar conta das necessidades sociais de uma comunidade; diferentes modos oferecem diversas potencialidades no processo de *meaning making*, e “[...] estas diferentes potencialidades têm um efeito fundamental na(s) escolha(s) do modo nos exemplos específicos de comunicação” (KRESS, 2010, p. 79, tradução nossa<sup>86</sup>).

A definição de modo está atrelada aos usos que determinada comunidade faz dele, assim, o alcance de cada modo pode variar de cultura para cultura. Kress (2014a) exemplifica da seguinte forma: o que pode ser expressado por gesto, em determinado grupo, pode ser melhor comunicado oralmente ou de forma escrita, para outro grupo. Dessa forma, “modo é o que uma comunidade considera ser um modo e demonstra isso nas suas práticas; é uma questão de comunidade e suas necessidades representacionais” (KRESS, 2014a, p. 65, tradução nossa<sup>87</sup>). Por exemplo, se um grupo usa determinadas fontes, *layout* e **cores** com certa regularidade e consistência para compartilhar determinado assunto, então aquelas fontes, **cores** e *layout* são considerados modos para aquele grupo.

Os modos, assim como os signos, “[...] são constantemente transformados por seus usos em resposta às necessidades comunicativas de comunidades, instituições e sociedades”

---

<sup>85</sup> Tradução de: “*Mode is a socially shaped and culturally given resource for making meaning. Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack are examples of modes used in representation and communication*” (KRESS, 2014, p. 60).

<sup>86</sup> Tradução de: “*These differing potentials have a fundamental effect on the choice(s) of mode in specific instances of communication*” (KRESS, 2010, p. 79).

<sup>87</sup> Tradução de: “[...] *a mode is what a community takes to be a mode and demonstrates that in its practices; it is a matter for a community and its representational needs*” (KRESS, 2014, p. 65).

(JEWITT, 2008, p. 247, tradução nossa<sup>88</sup>); outro aspecto importante é que os sentidos, para a abordagem sociosemiótica multimodal, são sempre construídos por uma variedade de modo, cada um com características e possibilidades específicas. Por isso, há a necessidade de entender os modos como igualmente importantes, distanciando-se da tradição do protagonismo do verbal, afinal, “não se pode interpretar ou analisar o que foi dito ou escrito de forma isolada” (JEWITT; BEZEMER; O’HALLORAN, 2016, p. 25, tradução nossa<sup>89</sup>).

Para funcionar como modo, é preciso um conjunto de recursos semióticos socialmente organizados para construir sentidos (JEWITT; BEZEMER, O’HALLORAN, 2016, p. 71). **Recursos semióticos** são os meios pelos quais os modos se materializam nos diversos tipos de textos/mensagens: tons de voz, gestos, tamanhos, entre outros. Assim sendo, os recursos semióticos “[...] são produtos das práticas de construção social do significado (trabalho semiótico) de membros de uma comunidade ao longo do tempo, sempre como encontro de necessidades daquela comunidade [...]” (JEWITT; BEZEMER, O’HALLORAN, 2016, p. 71, tradução nossa<sup>90</sup>).

Cada modo se constrói de forma diferente e, para isso, é orquestrado por recursos distintos. Bezemer e Kress (2008) exemplificam da seguinte maneira: a escrita tem recursos sintáticos, léxicos, gramaticais e tipográficos; a oralidade compartilha alguns recursos da escrita, além da intensidade, entonação, pausas, silêncios; a imagem carrega consigo a posição dos elementos, a forma, a **cor**, brilho, luz, ícones, tamanhos, entre outros. Ao explicar a diferenciação dos recursos em cada modo, Kress e van Leeuwen ([1996; 2006] 2021) esclarecem nos seguintes termos quando queremos, por exemplo, expressar a *intensidade*: enquanto na fala, temos a intensidade do som, sua "sonoridade" ou um item lexical (tal como "muito"), na **cor**, podemos usar a saturação, bem como o matiz. No gesto, podemos usar a extensão e a velocidade do movimento gestual. “Todos são recursos culturais construídos socialmente; todos manifestam amplamente o mesmo significado” (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021, p. 42, tradução nossa<sup>91</sup>).

Van Leeuwen (2005), ao demonstrar o papel social dos recursos e como estes são flexíveis quanto ao contexto e escolha de cada produtor de sentido, amplia a noção do termo

---

<sup>88</sup> Tradução de: “[...] *modes are constantly transformed by their users in response to the communicative needs of communities, institutions, and societies*” (JEWITT, 2008, p. 247).

<sup>89</sup> Tradução de: “[...] *you can’t interpret or analyse what was said or written in isolation*” (JEWITT; BEZEMER; O’HALLORAN, 2016, p. 25).

<sup>90</sup> Tradução de: “[...] *Semiotic resources are the product of social meaning making practices (the semiotic work) of members of a community over time, always as meeting requirements of that community*” (JEWITT; BEZEMER; O’HALLORAN, 2016, p. 71).

<sup>91</sup> Tradução de: “*All are socially made cultural resources; all realize broadly the same meaning*” (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021, p. 42).

para além dos que são articulados na fala, escrita e imagem, citando os recursos acionados ao caminhar. A caminhada pode projetar variados sentidos dependendo dos recursos empregados: homens e mulheres caminham diferentemente; as caminhadas no exército, na igreja, na indústria da moda são distintas, podendo seduzir, ameaçar, impressionar, expressando quem somos, o que estamos fazendo ou, até mesmo, como nos relacionamos com os outros.

Dessa forma, depreende-se que recursos semióticos são

[...] ações, materiais e artefatos que usamos para propósitos comunicativos, mesmo que fisiologicamente – por exemplo, com nosso aparato vocal, os músculos que usamos nas expressões faciais e gestos – ou tecnologicamente – por exemplo, caneta e tinta, ou computador *hardware* e *software* – em conjunto com as maneiras pelas quais esses recursos podem ser organizados (VAN LEEUWEN, 2005, p. 285, tradução nossa<sup>92</sup>).

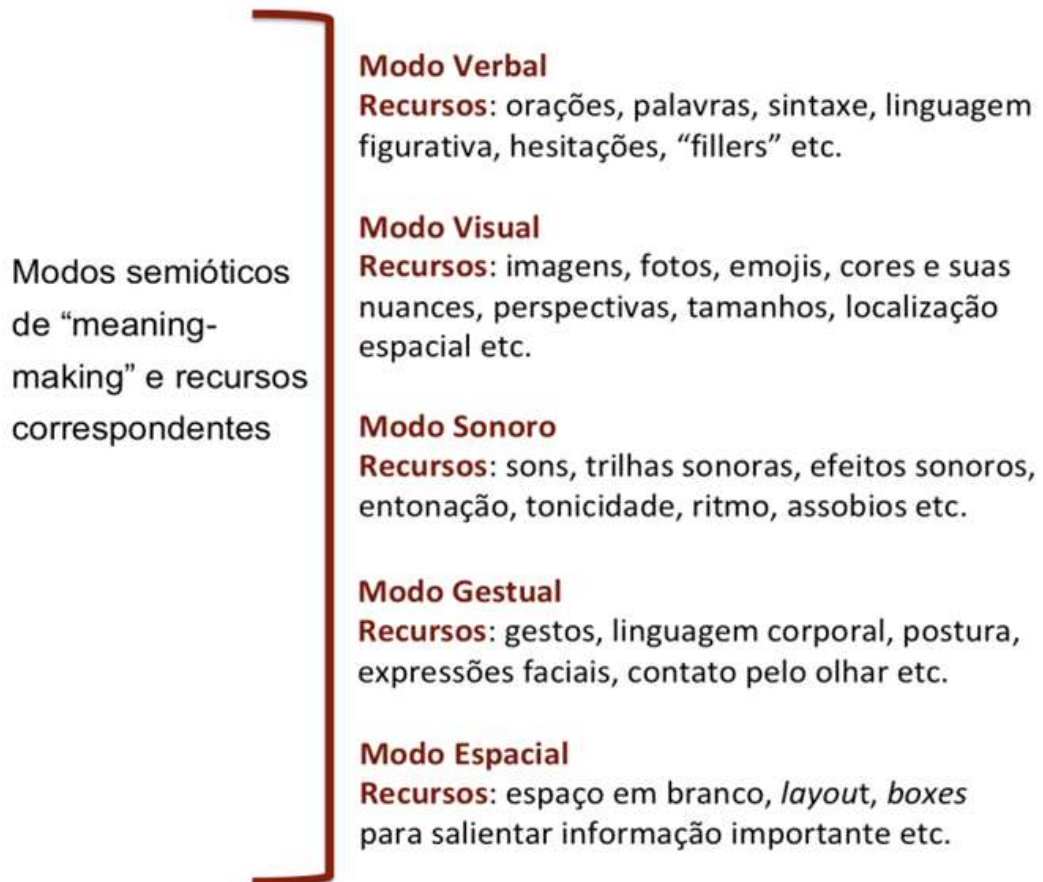
Os modos e recursos oferecem, portanto, diferentes meios e potenciais de construir sentido e isso influencia diretamente na escolha de cada modo nas instâncias de comunicação e representação. Quando apropriamos tais considerações na pesquisa acerca dos livros didáticos, podemos refletir como os sentidos tradicionalmente construídos com o modo oral e escrito são interligados com os sentidos produzidos por outros modos e como tal fato tem sido marginalizado ao longo da trajetória escolar. Para uma abordagem que valorize esses múltiplos modos e recursos, alguns questionamentos são relevantes na exploração do texto, por exemplo: Quais modos são orquestrados? “Qual modo carrega mais informação (*functional load*) em relação aos outros? Como cada modo contribui para o que está sendo construído? Como os recursos são disponibilizados para os produtores do signos e por quem?” (GUALBERTO; SANTOS, 2019, p. 7).

Dias (2018), amparada na SS, advoga a favor da necessidade de identificação e entendimento da tessitura multimodal que estrutura os textos, especialmente nas práticas sociais de leitura promovidas em salas de aula ou fora delas, e elenca uma série de modos e recursos mais comuns dessas práticas, que corroboram a construção de sentidos em textos de diversos gêneros, conforme observamos na FIGURA 5.

---

<sup>92</sup> Tradução de: “*Semiotic resources are the actions, materials and artifacts we use for communicative purposes, whether produced physiologically - for example, with our vocal apparatus, the muscles we use to make facial expressions and gestures - or technologically - for example, with pen and ink, or computer hardware and software - together with the ways in which these resources can be organized*” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 285).

**FIGURA 5** - Modos semióticos e seus recursos



Fonte: DIAS (2018, p. 164).

É possível perceber, pela FIGURA 5, que diversos são os meios disponíveis para a comunicação e construção de sentido. A SS coloca no mesmo nível de importância qualquer que seja o modo (verbal, visual ou outros) e os recursos semióticos (tom de voz, de **cor**, tamanhos etc) na materialização dos textos (GUALBERTO, 2016; HODGE; KRESS, 1988). Os modos e recursos não funcionam sozinhos; há sempre uma orquestração de conjuntos multimodais<sup>93</sup>, ou seja, um complexo de modos diferentes<sup>94</sup> e, assim, com todos eles agindo simultaneamente, mesmo que cada um em sua função específica, é possível dizer que, no texto, o sentido advém de todas as modalidades separadamente e, ao mesmo tempo, é um efeito de todos os modos tecidos em conjunto.

Essa orquestração acarreta a necessidade de desvendar quais os limites e possibilidades de cada modo. A SS recorre ao vocábulo *affordances*<sup>95</sup> para indicar os potenciais,

<sup>93</sup> *Multimodal ensembles* (KRESS, 2010, p. 28; KRESS *et al.*, 2014, p. 1; KRESS, 2015, p. 57).

<sup>94</sup> Tradução de: “a *multimodal ensemble* — a *designed complex of different modes*” (KRESS, 2015, p. 57).

<sup>95</sup> Tendo em vista que não há uma palavra correspondente na língua portuguesa que melhor apropria as ideias do termo *affordance* aplicada às noções da SS, não há consenso na sua tradução; sendo assim, com base nas

possibilidades e limitações de representação de que cada modo dispõe. Bezemer e Kress (2016b) definem *affordances* nos seguintes termos:

[...] Cada modo tem um alcance diferente de potenciais para construção do significado. ***Affordances* apontam para possibilidades e limitações.** A escolha de um modo ao invés do outro sempre tem implicações para o que pode ser e é comunicado, e para o que pode ser aprendido e como (BEZEMER; KRESS, 2016b, p. 35-36, grifo nosso, tradução nossa<sup>96</sup>).

Considerando, pois, o que cada modo pode ou não proporcionar, o produtor do signo, moldado por seus interesses e motivações, escolhe os meios que acha mais propícios para se comunicar, levando em consideração seus potenciais e suas restrições. Podemos exemplificar as *affordances* por meio de uma atividade simples do cotidiano: ao escolher entre mandar um áudio ou escrever a mensagem que deseja transmitir, o indivíduo leva em conta as possibilidades e restrições do que tem disponível (tempo, clareza, entonação x pontuação, entre outros). Kress (2003) salienta que essas *affordances* funcionam como “os potenciais para ação representacional e comunicacional feita pelo usuário” (p. 5, tradução nossa<sup>97</sup>). Cada modo, em sua parcialidade, oferece diferentes lentes, a partir de perspectivas distintas. Essas *affordances* ajudam o produtor a decidir quais modos serão orquestrados em sua mensagem, dependendo do que se deseja comunicar, por meio de perguntas como: O que desejo dizer/escrever/comunicar? “Devo me expressar por música ou por som? Devo dizer isso visualmente ou verbalmente” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 2, tradução nossa<sup>98</sup>). Qual modo melhor, nesta situação, para que minha mensagem seja entendida? “A fala, digamos, é melhor para isso e a imagem melhor para aquilo?” (KRESS *et al.*, 2014, p. 2, tradução nossa<sup>99</sup>).

É essa seleção que leva o sujeito a perceber que há mensagens que podem ser melhor articuladas por gestos ou por palavras (faladas, escritas, cantadas), desenhos, sinais, por exemplo. Ou seja, *affordance* se vincula sempre à ideia do que é possível representar e expressar de forma mais fácil por meio de determinado modo. Num contexto pedagógico, que considera os textos do LD, podemos ampliar, num movimento reflexivo, as indagações para: Quais restrições e possibilidades de construção de sentido são oferecidas em cada modo presente na

---

contribuições de Kress (2003), Kress *et al.* (2014) e Bezemer e Kress (2016b), adotaremos a tradução aproximada para “potenciais e limitações” (ou restrições) quando recorrermos a tal vocábulo.

<sup>96</sup> Tradução de: “[...] *Each mode has a different range of affordances for making meaning. Affordances point to possibilities and constraints. The choice of one mode rather than another always has implications for what can be and is communicated, and for what can be learned and how*” (BEZEMER; KRESS, 2016b, p. 35-36).

<sup>97</sup> Tradução de: “[...] *the potentials for representational and communicational action by their users*” (KRESS, 2003, p. 5).

<sup>98</sup> Tradução de: “*Shall I express this with sound or music?, Shall I say this visually or verbally?*” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 2).

<sup>99</sup> Tradução de: “*Is speech, let’s say, best for this, and image best for that?*” (KRESS *et al.*, 2014, p. 2).

representação dos textos? Por que esse texto trouxe uma imagem e não palavras escritas ou gravadas (áudio)? Quais impactos o uso dessa imagem gerou? Seria o mesmo que se descrevesse esse conteúdo de forma escrita ou falada?

A compreensão do signo como motivado e o reconhecimento de que não há rigidez nas formas de representação e comunicação possibilitam lançar mão de cada modo, dependendo das suas *affordances* e dos propósitos a que se quer alcançar. Tomemos como exemplo as placas de trânsito: algumas são constituídas unicamente por desenhos ou símbolos; outras, por letras, palavras e algumas usam a combinação dos dois, além, é claro, de recursos como cores e traços. Em determinada situação, escrever alguma regra de trânsito seria inadequado para o contexto da direção, que exige atenção e rapidez na sua leitura e entendimento; por isso, o modo imagético “carrega” a mensagem de forma mais apropriada para expressar aquela norma; as restrições que o modo verbal impõe nesse caso acarreta a escolha pelo imagético, que possibilita uma leitura mais ligeira. Cenário inverso encontramos quando queremos conhecer, por exemplo, as regras de um edital: o modo verbal escrito é mais propício para detalhar as especificações, quesitos, datas e tantas outras exigências típicas desse gênero do que recorrer a um conjunto de desenhos ou várias imagens.

Na diferenciação entre o que pode ser dito ou o que pode ser mostrado, Kress (2013) especifica as *affordances* dos modos verbal (temporal, sequencial) e imagético (espacial e simultâneo): enquanto o primeiro possibilita a comunicação por meio do léxico, verbo-forma e sequência (sucessão temporal na fala ou a linearidade na escrita), o segundo permite a representação pictórica, a localização espacial e a simultaneidade (dos arranjos e aparências). Então, é uma questão que reside na materialidade específica de cada modo: “fala e escrita contam o mundo; imagens mostram o mundo” (KRESS, 2005, p. 16, tradução nossa<sup>100</sup>).

Partindo desse panorama, podemos concluir que os potenciais e limitações semióticos (*semiotic affordances*) dos recursos são moldados socialmente e também são constantemente reformulados, posto que, sempre que o significado é construído, há um processo de seleção, integração e transformação arranjada dos modos e recursos. Essas possibilidades de escolhas na produção do significado, dispostas em vários arranjos, organizam, projetam e refletem, embasados nas condições sociais, a elaboração de um todo, que é o texto. A esse processo de criação a partir das escolhas damos o nome de *design*. Nas palavras de Kress (2015a),

*Design é uma questão de multiplicidade de escolhas interconectadas, todas feitas em relação a uma avaliação retórica prévia do ambiente no qual a comunicação ocorrerá. A tarefa de design como seleção e arranjo de recursos procede de acordo com critérios*

<sup>100</sup> Tradução de: “[...] *speech and writing tell the world; images show the world*” (KRESS, 2005, p. 16).

que têm que ser claros. É uma questão de princípios de seleção em relação a uma série de fatores: os modos mais adequados em relação ao público, ao conteúdo, ao *design* da plataforma, do *layout* (KRESS, 2015a, p. 59, grifo do autor, tradução nossa<sup>101</sup>).

De forma resumida, *design* é a seleção e arranjos de recursos e conjuntos modais na construção de uma mensagem, sobre determinado assunto para um público específico; é o que molda e dá forma aos interesses do produtor/*designer* a partir dos seus propósitos e seleções. Essas escolhas são sempre permeadas por questões sociais, culturais, políticas, ideológicas; em outras palavras, o *design* é sempre localizado socialmente e sujeito as várias restrições ou possibilidades dispostas pelos artefatos semióticos (JEWITT; BEZEMER; O’HALLORAN, 2016). Assim, por meio das *affordances* dos diferentes modos, os produtores do signo, buscando uma coerência dos fatores, levam em conta não só seus propósitos específicos, seus interesses e sua necessidade de comunicar, mas também os recursos semióticos e as características do seu leitor/ouvinte/interactante. Por isso, o *design* é um processo intermediário e mediador, pois, por um lado, conjuga modos, mídias, *frames*, *layout*, suportes de circulação e, por outro, molda o interesse, os propósitos e as intenções do *designer* por meio dos recursos semióticos disponíveis para realizar e materializar, na forma de signos complexos, textos e mensagens para um público específico (BEZEMER; KRESS, 2010; 2016b).

A noção de *design* carrega uma perspectiva de um sujeito ativo, agente<sup>102</sup>, *designer e redesigner*, tanto do ponto de vista do autor/produtor quanto do leitor, pois estes interpretam, remodelam, redesenham, refutam, concordam e transformam em novos sentidos, num constante processo de *designing* e criação do signo e num contínuo movimento de ações e interações de atores sociais usando as ferramentas semióticas (modos e recursos), desenrolando o *trabalho semiótico*<sup>103</sup>. Ao destacar a ligação *design* e agência, Kress (2000b) revela que

O *design* baseia-se na agência; a toma como certo, ainda como trabalho, mas não mais como aquisição, porém agora definitivamente como ‘um trabalho de modelagem’. Nisto, o *design* procede como a base de um conhecimento completo dos recursos disponíveis para o designer e a sua capacidade em reunir esses materiais em *designs*

<sup>101</sup> Tradução de: “*Design is a matter of a multiplicity of interconnected choices, all made in relation to a prior rhetorical assessment of the environment in which communication is to take place. The task of design as selection and arrangement of resources proceeds according to criteria which have to be clear. It is a matter of principles of selection in relation to a range of factors: the modes best suited in relation to audience, to content, to design of the platform, of layout*” (KRESS, 2015a, p.59),

<sup>102</sup> Para a SS, os sentidos são construídos por um agente retórico que, geralmente, desempenha três papéis: *rhetor* (preocupa-se com a interação social, em como envolver o interlocutor, como organizar o texto para que o outro compreenda), *designer* (ocupa-se mais com a representação, criando formas de articular os sentidos por meio dos modos semióticos) e produtor (materializa o texto). Assim, nos processos de representação (voltado ao eu, na perspectiva da SS) e comunicação (voltada à interação com o outro), o *designer/rhetor*/produtor faz perguntas como: “O que eu quero alcançar? Quais são as características salientes do meu público? Quais recursos estão disponíveis e como eles servem aos meus objetivos?” (KRESS, 2010; GUALBERTO; KRESS, 2019b).

<sup>103</sup> *Semiotic work* (KRESS, 2014b; 2015).

expressando as intenções dele/dela e interesses em relação a demandas particulares (KRESS, 2000b, p. 140, grifos do autor, tradução nossa<sup>104</sup>).

Ao apropriar essas concepções para o contexto pedagógico (ensino, material didático, aprendizagem), entende-se que todos os envolvidos nesse cenário (alunos, professores, editores e autores de materiais) são produtores (dos signos, dos potenciais sentidos, do conhecimento) capazes de desenvolver, com igual seriedade, mudanças por meio do trabalho semiótico, porque todos são considerados *(re)designers* (KRESS, 2014b).

A SS considera, assim, que aprender é um trabalho semiótico por si só. Durante esse trabalho, ao utilizarmos os recursos e modos para a produção de sentidos, dois processos ocorrem: *transformação* e *transdução*<sup>105</sup>. A *transformação* se desenrola quando fazemos, enquanto produtores de sentido, mudanças e arranjos dos elementos e recursos dentro do mesmo modo. Como exemplo, Kress (2010) cita a tradução de um romance do alemão para o inglês ou a escrita de um relatório e depois a elaboração de uma versão executiva deste. Em ambos, o mesmo modo se manteve, mas houve um reordenamento, um novo arranjo dos sintagmas, do texto (ou do gênero). Ao apropriar esse conceito à paisagem de ensino, podemos exemplificar quando os alunos fazem a releitura de uma tela: o modo se mantém, mas novos arranjos de **cores**, espaço, traços são remodelados dentro do mesmo modo visual. Logo, a transformação “descreve processos de mudança de sentidos por meio do reordenamento dos elementos tanto num texto quanto num objeto semiótico, dentro da mesma cultura e mesma modalidade; ou atravessando culturas numa mesma modalidade” (KRESS, 2010, p. 129, tradução nossa<sup>106</sup>).

Já a *transdução* envolve mudanças entre os modos, a rearticulação e recontextualização do significado material de um modo para outro, em que as entidades, relações e processos são totalmente afetados, por exemplo, da fala para a imagem, da escrita para o filme. Kress (2010) define transdução como um tipo subordinado de tradução<sup>107</sup>, como um processo de transpor significados criados em uma modalidade para outra modalidade, considerando que cada modo tem sua materialidade, características (som, movimento, desenhos), usos sociais e entidades específicas. “Por exemplo, a *fala* tem palavras; a *imagem* não. Esse processo possibilita a

<sup>104</sup> Tradução de: “‘Design’ rests on agency; it takes agency for granted, still as work, but no longer as acquisition but now definitely as ‘shaping work’. In this, design proceeds on the basis of a full knowledge of the resources available to the designer and the capacity of the designer to assemble these materials into designs expressing her/his intentions and interests in relation to particular demands” (KRESS, 2000b, p. 140).

<sup>105</sup> Transformation and transduction (KRESS, 2003; 2010; BEZEMER; KRESS, 2016b).

<sup>106</sup> Tradução de: “It describes processes of meaning change through the re-ordering of the elements in a text or other semiotic objects, within the same culture and in the same mode” (KRESS, 2010, p. 129).

<sup>107</sup> “Transduction is seen as subordinate to – as one kind of – translation” (KRESS, 2010, p. 125).



rearticulação (geralmente total) dos sentidos de entidades de uma modalidade para as entidades de uma outra modalidade” (KRESS, 2010, p. 125, grifo do autor, tradução nossa<sup>108</sup>).

Para exemplificar as operações de transdução, Kress (2003) remete ao professor de Ciências, numa situação em que este pede que os alunos escrevam (modo verbal) o movimento do sangue humano; assim, a atividade dos aprendizes será realizada por meio de uma troca de modos, pois eles produzirão suas respostas de forma escrita, tendo como base imagens (estáticas ou em movimento), gestos e modelos não verbais, aplicando as *affordances* de acordo com cada modalidade. Todas essas mudanças são propulsoras de novos sentidos, novos conhecimentos e, dessa forma, constituem o domínio e espaços de aprendizagem.

Bezemer e Kress (2016b) trazem outro exemplo de transdução para evidenciar que o trabalho semiótico depreende demonstrações de aprendizagem que devem ser valorizadas: oportunizar que os alunos incorporem o que aprenderam sobre determinado conteúdo em forma de imagem, ações ou modelos 3D, por exemplo, foge da tradição da escrita, modo que, para alguns, pode oferecer sérias restrições. Ao permitir e incentivar os educandos a recorrerem a outras possibilidades para manifestarem o que aprenderam, tanto o alcance do que pode ser demonstrado quanto os conhecimentos são expandidos significativamente. Esse movimento de transdução, que valoriza outros modos para além do escrito, pode potencializar a aprendizagem e aproximar a escola das práticas cotidianas extraescolares em que os alunos, querendo ou não, estão constantemente envolvidos. Paiva (2022) chama atenção para essa urgência e mudança de abordagem desde a alfabetização, salientando a necessidade de se considerar e avaliar todos as formas de produção de textos e de sentidos, visto que “a escola alfabetiza o estudante, mas as suas relações pessoais e cidadãos e o mercado de trabalho precisam desalfabetizá-lo, no sentido de fazer com que ele compreenda e use outros modos, além do verbal” (PAIVA, 2022, n. p.).

Ao discorrer também acerca do trabalho semiótico em ambiente didático, Bezemer e Kress (2010) recorrem ao livro didático: para eles, tanto autores, ilustradores, editores quanto alunos e professores são *designers* do LD e assim ressaltam que, o sentido que o autor, por exemplo, construiu ao inserir determinado texto pode não ter o mesmo potencial significado para o aluno ou professor. Estes, moldados por seus interesses e aspectos políticos, culturais, econômicos, sociais, podem transformar em novos sentidos (com apoio de outros modos ou reconstruindo os mesmos) advindos também da interação durante a aula. Por isso, concluem que

---

<sup>108</sup> Tradução de: “*Speech, for instance, has words, image does not. That process entails a (usually total) re-articulation of meaning from the entities of one mode into the entities of the new mode*” (KRESS, 2010, p. 125).

Para os autores de livros didáticos, as mudanças no *design* sugerem uma mudança em seus relações sociais / pedagógicas, por exemplo, onde o *designer* agora assume a responsabilidade de coerência, que antes era domínio do autor. Para usuários de livros didáticos, as mudanças no *design* exigem novos tipos de compreensão textual: uma fluência não apenas em "leitura", escrita, imagem, tipografia e *layout* em conjunto, mas uma compreensão do *design* geral dos ambientes de aprendizagem (BEZEMER; KRESS, 2010, p. 26, tradução nossa<sup>109</sup>).

Tais premissas trazem grandes desafios à esteira pedagógica, tendo em vista questões incrustadas em práticas de “transmissão de conhecimento” já tradicionalmente disseminadas no cotidiano escolar. A perspectiva sociosemiótica multimodal, que considera todos os modos operando nos textos e que entende o *design* como trabalho semiótico realizado por todos os sujeitos engajados nas interações de aprendizagem, suscita algumas mudanças de paradigmas na seara didática, tais como: as maneiras de aprender coisas novas e de compartilhar informações diferem muito de gerações anteriores e o que se aprende fora da escola pode afetar a aprendizagem escolar (KRESS; SELANDER, 2011); os signos são rizomáticos, não lineares e com grandes possibilidades de sentidos, o que não significa também que qualquer interpretação seja válida ou relevante (KRESS; SELANDER, 2011); textos mudam, logo, concepções em torno dos letramentos, currículos e práticas de ensino também devem acompanhar essas apropriações (GUALBERTO; KRESS, 2019b); metáforas comumente aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem, que se valem de termos como transmissão, condução ou aquisição, devem ser refutadas (BEZEMER; KRESS, 2016b); professores e alunos são agentes, com condições e poderes diferentes, mas que se comunicam e constroem seus sentidos com bases em seus interesses moldados socialmente (KRESS *et al.*, 2014).

Uma das consequências ao assumir essas proposições é entender princípios como ***reconhecimento e generosidade***<sup>110</sup>. Esses conceitos foram desenvolvidos em estudos sociosemióticos mais recentes, como em KRESS (2014b; 2015a) e Bezemer e Kress (2016b), aplicados, especialmente, em pesquisas da educação. Historicamente, os conhecimentos escolares são perpassados por noções de poder e autoridade: num currículo canônico que estipula conteúdos, gêneros e modos, na concepção linear de leitura, na supervalorização do modo verbal escrito e falado, na organização espacial das salas que denota uma prática de transmissão-recepção de conteúdo, nos métodos avaliativos com predominância do oral-escrito e no conteúdo formal (sem aberturas para escapar daquele roteiro) a ser ensinado pelo professor

<sup>109</sup> Tradução de: “For producers of textbooks the changes in design suggest a shift in their social/pedagogic relations, for instance where the designer now takes responsibility for coherence, which was previously the domain of the author. For users of textbooks the changes in design demand new kinds of textual understandings: a fluency not only in ‘reading’ writing, image, typography and layout jointly, but an understanding of the overall design of learning environments” (BEZEMER; KRESS, 2010, p. 26).

<sup>110</sup> *Recognition and generosity* (KRESS, 2014b; 2015a; BEZEMER; KRESS, 2016b).

e absorvido pelo aluno, concebendo a educação como processo de via única. Assim, na visão dos autores, é preciso uma mudança desses paradigmas, a fim de que consigamos *reconhecer*: a agência de todos que participam nas trocas e interações sociais, de todos os aprendizes<sup>111</sup>; todas as formas de conhecimento, aprendizagem e identidade; o trabalho semiótico desenvolvido pelos alunos e não só pelos docentes; a coexistência de modos e recursos na produção dos textos; as outras possibilidades de leitura que os enunciados e mensagens atuais proporcionam.

Esse *reconhecimento* expande o escopo do que entendemos como processo educativo e, principalmente, de produção de sentido, demandando maior atenção, abertura e *generosidade* nas visões que temos acerca desse assunto. Nos termos de Bezemer e Kress (2016b), se

[...] é nosso objetivo compreender o que é constantemente transformador e de caráter inovador na produção de sentido humano e, portanto, na aprendizagem, então todos os meios usados para construir sentido precisarão ser reconhecidos. Todos os signos precisarão ser levados a sério, independentemente de quem o produziu, ou de que modo; sua avaliação no ambiente em que foi produzido precisará ser examinada e entendida (BEZEMER; KRESS, 2016b, p. 5, tradução nossa<sup>112</sup>).

Os processos de produção, leitura e compreensão dos textos ganham então um olhar mais ativo, que, sob as lentes da multimodalidade, requerem atenção não apenas aos aspectos composicionais, mas também às diferentes possibilidades e meios de expressar visões, atitudes, fatos e à interação constante entre texto-autor-leitor. Ler, nesse propósito, não é um ato de abstração do significado pronto; é interagir e transformar-se por meio do que está orquestrado textualmente, é um processo que movimenta valores, posições, cultura, histórias, crenças, a fim de construir os potenciais efeitos de sentido, extrapolando os limites das páginas, dos modos, dos recursos. Vemos assim que todo o processo textual (desde sua produção a sua interpretação) está permeado de marcas, subjetividades, identidades, posições situadas histórica e socialmente, o que exige uma ampliação do nosso entendimento acerca da leitura. Nas palavras de Luke e Freebody (1997),

Alguém nunca apenas (genericamente) lê. Leitores sempre leem alguma coisa, uma representação textual, e os leitores sempre assumem um ponto de vista epistemológico, uma postura, e a relação dos valores e das ideologias, dos discursos

<sup>111</sup> Tradução de: “[...] *The real issue in the approach here is the matter of the recognition of the agency of all learners*” (BEZEMER; KRESS, 2016b, p. 38).

<sup>112</sup> Tradução de: “[...] *it is our aim to understand the constantly transformative and innovative character of human meaning-making, and therefore of learning, then all means used in making meaning will need to be recognized. All signs will need to be taken seriously, regardless of who made the sign, or in what mode; its valuation in the environment in which it was produced will need to be examined and understood*” (BEZEMER; KRESS, 2016b, p. 5).

e das visões de mundo no texto (LUKE; FREEBODY, 1997, p. 195, tradução nossa<sup>113</sup>).

Quando apropriamos tais considerações ao estudo multimodal dos textos disponíveis nos LDs de inglês, temos de pensar que os caminhos para essa ampla significação são numerosos, pois os textos permitem variadas leituras que se tecem também por meio de seus artefatos e modalidades. Assim, a concepção estagnada de leitura da esquerda para direita, de cima para baixo ou engessada unicamente no modo escrito deve ser superada, mesmo porque novos arranjos (na página, nas letras, nos modos) são realizados e configurados constantemente, projetando variadas formas semióticas que contemplam as novas ordens sociais que surgem a cada dia.

Para Kress (2003), novas maneiras de leitura, quando textos mostram o mundo mais que contam o mundo, têm consequências para as relações entre produtores de sentido (escritores, leitores, produtores de imagens e outros). Nesses termos, é urgente uma prática leitora que perceba as interações e orquestrações que se tecem na composição do texto, ou seja, um olhar “com um grande cuidado para os recursos semióticos da imagem, da escrita e da fala, e de textos multimodais, para ver como as capacidades relativas aos produtores e receptores de textos são reconfiguradas nesta nova dispensação” (KRESS, 2003, p. 166, tradução nossa<sup>114</sup>).

Nessa esteira, o papel dos leitores se expande à medida que novas habilidades são requeridas, mediante a pluralidade dos textos e de seus desdobramentos. Por isso, a ideia de leitura imbricada tão somente na apreensão de sentido das palavras já não atende mais as demandas sociais exigidas pelos textos que circulam hoje e que são inseridos nos LDs. “Tanto na escrita quanto na leitura, o sentido é resultado de um trabalho semiótico” (KRESS, 2003, p. 39, tradução nossa<sup>115</sup>) e esse trabalho não nos parece ser (integralmente) viável quando adotamos uma prática que desintegra as camadas e aspectos orquestrados textualmente.

Ao ancorar-se na abordagem sociosemiótica multimodal, Ribeiro (2021) trata da complexidade de formar leitores no cenário atual e da possibilidade de promoção de uma leitura menos ingênua quando nos debruçamos nos modos de produção, reprodução e circulação dos textos. Parafraseando Kress (2003), a autora salienta que partir da premissa de que todo texto é multimodal já é o primeiro passo para se pensar na sistematização do seu ensino; além disso,

---

<sup>113</sup> Tradução de: “*One never just (generically) reads. Readers always take up an epistemological standpoint, stance, and relationship to the values and ideologies, discourses and world views in the text*” (LUKE; FREEBODY, 1997, p. 195).

<sup>114</sup> Tradução de: “*It will be essential to look with a great care at the semiotic affordances of image, of writing and speech, and of multimodal texts, to see how the relative powers of makers and receivers of texts are reconfigured in this new dispensation*” (KRESS, 2003, p. 166).

<sup>115</sup> Tradução de: “*In both writing and reading, meaning is the result of (semiotic) work*” (KRESS, 2003, p. 39).

ela ressalta que é tarefa do professor de linguagens atualmente buscar *empoderar semioticamente* os alunos, ou seja, estimular, disponibilizar e explorar a diversidade de recursos e modos, a fim de que, por si só, os alunos ampliem sua capacidade de selecionar, mobilizar, tecer e exprimir esses artefatos, conhecendo seus funcionamentos e as possibilidades de produção de sentido com eles.

Muito embora os estudos apontem para essa mudança paradigmática acerca do funcionamento dos textos, práticas escolares permanecem promovendo uma visão linguística de letramento e uma concepção linear de leitura (JEWITT, 2005), o que pode ocasionar, entre outros resultados, uma limitação no entendimento dos discursos e das mensagens e em suas consequências sociais. Kress (2003), ao discorrer sobre as possibilidades de ler num mundo multimodal, explica que diferentes caminhos de leitura<sup>116</sup> podem ser trilhados quando concebemos a produção de sentido sob a ótica da diversidade dos modos, nem sempre partindo especificamente do conteúdo expresso verbalmente. Para o autor, a leitura não deve trilhar necessariamente um percurso tradicional, sequencial, como geralmente fazemos quando colocamos foco no mundo escrito/dito (*tell the world*); dessa forma, ao considerarmos o mundo que se vê, que se mostra (*show the world*) a partir dos outros modos e recursos (imagens, cores, molduras, entre outros aspectos que abordamos na seção seguinte), os caminhos podem seguir a relevância dos princípios, interesses e necessidades do leitor ou a partir do que se encontra de forma mais saliente no texto (*reading as design*).

Os caminhos da leitura expandem-se a partir do olhar e de práticas mais rizomáticas que lançamos ao lidar com um texto. Sabemos que a escola não é o único, mas um dos mais privilegiados espaços da sociedade em que essas possibilidades de compreensão e investigação textual são ampliadas, por isso advogamos a favor de uma visão horizontal de leitura, de escrita e de produção textual. Os livros didáticos, enquanto ferramentas importantes para essas práticas, têm refletido tais mudanças. Cada vez mais o visual (imagens, cores, traços, *layout* e outros) tem dominado as páginas do LD (BEZEMER; KRESS, 2008; 2009), assim como ocorre na nossa realidade, quando percebemos que em redes sociais, aplicativos, cartazes, propagandas e em outros meios de circulação, a composição textual vem recheada de aspectos imagéticos, muitas vezes com maior protagonismo que o verbal. Por consequência,

O visual é hoje muito mais proeminente como forma de comunicação. [...] Não só a linguagem escrita está menos no centro dessa nova paisagem, e menos central como um meio de comunicação, como também a mudança está produzindo textos que são altamente multimodais. [...] Um efeito dessa mudança é que tem se tornado impossível ler textos de maneira eficiente considerando somente a linguagem escrita: ela existe

<sup>116</sup> *Reading paths* (KRESS, 2003, p. 50; p. 162).

como um elemento de representação, num texto que é sempre multimodal, e deve ser lido em conjunto com todos os outros modos semióticos daquele texto (KRESS; LEITE-GARCIA; VAN LEEUWEN, 1997, p. 257, tradução nossa<sup>117</sup>).

Tendo em vista essa visualidade e a integração cada vez maior das imagens na paisagem semiótica, Kress e van Leeuwen ([1996; 2006] 2021) desenvolveram a Gramática do *Design Visual* (GDV), buscando ampliar as análises das imagens como estruturas que contribuem para a veiculação de mensagens e, conseqüentemente, para a produção de sentido. Levando em conta que essas considerações acerca das imagens são relevantes nas reflexões desta tese, mediante sua crescente presença nos LDs das últimas décadas, resumimos, na seção seguinte, os aspectos e contribuições mais importantes dessa obra (GDV), priorizando os apontamentos mais concernentes às análises aqui tecidas.

### 2.2.2. Gramática do Design Visual e desdobramentos para análise das representações visuais

*A imagem, como todos os modos, não ocorre de forma isolada: ela co-ocorre e interage com outros modos. Ela é sempre afetada por essas interações, moldada e constantemente remodelada na interação social e semiótica com a fala, movimento, objetos 3D, escrita e outros.*

(KRESS; VAN LEEUWEN; [1996; 2006] 2021, xiv, tradução nossa<sup>118</sup>)

Há alguns ditados, provérbios, passagens que, no contexto popular brasileiro, conseguem resumir a dimensão que o visual tem para nós: “Eu só acredito vendo”; “Imagem é tudo”; “O que os olhos não veem, o coração não sente”; “Uma imagem vale mais que mil palavras”. Embora não concorde com todas essas assertivas, é inegável a preponderância das imagens (estáticas ou em movimento) atualmente, que ocupam as mídias, aplicativos, redes sociais, *sites*, locais da vida particular e pública e também os ambientes de trabalho e de aprendizagem. Inevitável ressaltar ainda como essa disseminação influencia as formas como percebemos, vivemos e sentimos o mundo hoje. Imagens, **cores**, desenhos, símbolos e outros

<sup>117</sup> Tradução de: “*The visual is now much more prominent as a form of communication [...] Not only is the written language less in the centre of this new landscape, and less central as a means of communication, but the change is producing texts which are strongly multi-modal.[...] One effect of this change is that it has become impossible to read texts reliably by paying attention to written language alone: it exists as one representational element in a text which is always multi-modal, and it has to be read in conjunction with all the other semiotic modes of that text*” (KRESS; LEITE-GARCIA; VAN LEEUWEN, 1997, p. 257).

<sup>118</sup> Tradução de: “*Image, like all modes, does not occur in isolation: it co-occurs and interacts with other modes. It is always affected by these interactions, shaped and constantly reshaped in social and semiotic interaction with speech, movement, 3D objects, writing and others*” (KRESS; VAN LEEUWEN; [1996; 2006] 2021, xiv).

artefatos visuais compõem nossa realidade e fazem parte dos textos que produzimos, lemos, ouvimos, interpretamos e consumimos.

Pensando acerca dessa visualidade que já ocupa todos os espaços em que circulamos e, conseqüentemente, os contextos de ensino, Jewitt *et al.* (2001) revelam que

é necessário que o ‘trabalho’ de imagem, ação e outros modos se tornem mais explicitamente articulados, para serem disponibilizados para reflexão, refinamento e melhoria como recursos de ensino e aprendizagem. Não estamos sugerindo que a realização linguística de significados não seja mais importante; estamos, entretanto, sugerindo que a *realização visual de significados é importante* (JEWITT *et al.*, 2001, p. 17, grifo dos autores, tradução nossa<sup>119</sup>).

Reconhecemos que a imagem cria, reproduz e comunica por meio dos textos e que, mesmo que não percebamos, estamos lidando com elas diariamente. Interagimos por meio das imagens (e demais modos e recursos visuais), mas é necessária uma abordagem didática nas escolas que amplie nosso olhar para além da marginalidade desses recursos. Ao debruçar nossas lentes nas práticas e discursos docentes, observamos como os aspectos visuais passaram a enriquecer e fazer parte dos materiais didáticos e como os professores ressaltam que, ao longo dos anos, a visualidade, o imagético e os componentes composicionais vieram ocupando esse espaço, o que não confirma, necessariamente, um trabalho que os contemple em sala, conforme destacamos nos seguintes excertos das entrevistas com a Prof A (aposentada) e o Prof B (atuante).

**Prof A:**

**(86) Pesq:** Agora, nós vamos, assim, fazer um exercício de tentar lembrar mesmo como era o trabalho direto com o livro, tá. [Quando/]

**Prof A:** [Tá]

**Pesq:** Quando a gente compara um livro didático de hoje com esses da época, ((*enquanto falo, vou abrindo o volume 2 do livro Reading texts in English e o volume 1 do Start Reading*<sup>120</sup>)) por exemplo, esse aqui é da década de 80, esse aqui é da década de 90, que tem mais imagens, mais cores que aquele ali, que era todo em preto e branco, enfim, é:: a gente vê muita mudança, né, assim, mesmos nesses aspectos mais visuais, mesmo, que é até o foco da minha [pesquisa também]

**Prof A:** [uhum]

**Pesq:** Tem imagem, têm esses ícones, tem cor, tem o texto visual, o conteúdo escrito. Então, a gente vê muitas mudanças, como aqui na década de 80 né, é um desenho, é preto e branco, é um texto com parágrafo curto e aqui ((*apontando para atividade*)) já parte [já pra

**(87) Prof A:** [direto pra gramática.

**(88) Pesq:** Isso, pra gramática, exatamente. Então, quando você escolhia os livros, igual você falou “eu sempre tive um livro amuleto mesmo”, você conseguia ver,

<sup>119</sup> Tradução de: “[...] there is a need for the ‘work’ of image, action and other modes to become more explicitly articulated, to be made available for reflection, refinement and improvement as teaching and learning resources. We are not suggesting that the linguistic realisation of meanings is no longer important, we are, however, suggesting that the visual realisation of meaning is important” (JEWITT *et al.*, 2001, p. 17).

<sup>120</sup> Ambos utilizados na análise do capítulo 4 desta tese: Marques (1989) e Samara e Biojone (1997), consecutivamente.

valorizar esses aspectos visuais com essa riqueza durante a seleção, do seu planejamento mesmo ou até nas aulas, quando xerocava?

**(89) Prof A:** **Eu acho que eu nem pensava por esse aspecto ali, porque eu, assim, a/ na verdade, esses livros aqui, às vezes, às vezes alguns ficavam de pesquisa pra mim. Eu olhava se a gramática era mais fácil de levar pro aluno, eu ia ver isso aí, mas aquele de Amadeu Marques, que também acho que era o mesmo autor do livro de espiral, se não me engano, ele era bastante, bastante colorido, só que era assim(++) o aspecto do livro, dos textos, dos assuntos, eles eram muito (++) alheio/ é:: distante da realidade [do aluno]**

**Pesq:** [ahã]

**Prof A:** Então tinha essa essa dificuldade.

**(90) Pesq:** Então você ia mais pelo conteúdo escrito?

**(91) Prof A:** Sim, pelo conteúdo escrito sim.

**(92) Pesq:** Ok. E/ (++)

**(93) Prof A:** Mas, Vanessa, só, só pra, assim eu acho que, se fosse hoje, eu não teria como deixar isso de lado não, ia olhar mais tudo isso aí, esses aspectos que você falou porque, como eu tô te falando, o aluno com o livro na mão se interessa por isso também, eu ACHO, né, eles são jovens, olham isso, então eu hoje acho que olharia com mais atenção isso (APÊNDICE c, turnos 86 a 93, grifos nossos).

### **Prof B:**

**(58) Prof B:** Sim, sim. **Eu tento chamar atenção pras imagens, pra uma palavra que tá destacada, uma letra diferente, pra alguma cor muito forte, que:: que destoa ali da página. Nem sempre a gente fica atento não, mas já discuti com eles esses essas características que você falou. Às vezes, uma palavra dá margem pra uma aula ou até duas, né.** Eu sou muito detalhista, eu peço pelo detalhe. Então, assim, eu procuro retirar o máximo que eu posso da atividade e também do aluno, né, pra que ele não fique ali estante. Então, pra que nós possamos esticar bastante e:: ampliar a atividade, então, às vezes, eu peço pelo excesso, por ser prolixo, entendeu!? Então, assim, é:::, pela atividade, porque eu desejo que o aluno aprenda, que ele consiga desenvolver [...] (APÊNDICE D, turno 58, grifo nosso).

Os fragmentos destacam que os elementos imagéticos e demais recursos como um todo (*layout*, fontes, cores e outros) não eram alvo de atenção em sala de aula ou planejamento, como a Prof A relatou ([...] *eu acho que eu nem pensava por esse aspecto ali [...] Eu olhava se a gramática era mais fácil de levar pro aluno [...]*) – turno 89, APÊNDICE C); entretanto, a professora deixa claro que, caso estivesse na docência atualmente, esses critérios não seriam excluídos de sua percepção e de seu trabalho (“[...] *eu acho que, se fosse hoje, eu não teria como deixar isso de lado não, ia olhar mais tudo isso aí, esses aspectos que você falou porque, como eu tô te falando, o aluno com o livro na mão se interessa por isso também, eu ACHO, né, eles são jovens, olham isso, então eu hoje acho que olharia com mais atenção isso*” turno, 93, APÊNDICE C). Posicionamentos como esse já trazem indícios acerca da necessária abordagem que contemple o visual e os demais modos semióticos em ambiente de ensino, como a própria docente, aposentada há cerca de 20 anos, faz questão de ressaltar.

Ao focar então na perspectiva do educador em exercício (Prof B), podemos notar uma mudança, mesmo que de forma tímida, no cuidado com elementos e recursos visuais (“[...] *Eu tento sempre chamar atenção pras imagens, pra uma palavra que tá destacada, uma letra diferente, pra alguma cor muito forte, que:: que destoa ali da página [...]*” turno 58,



APÊNDICE D); no entanto, ao mesmo que tempo em que o professor reconhece a importância desses aspectos, a centralidade no conteúdo escrito ainda se sobrepõe (“[...] *Nem sempre a gente fica atento não, mas já discuti com eles essas essas características que você falou. Às vezes, uma palavra dá margem pra uma aula ou até duas, né*” [...] turno 58, APÊNDICE D) o que ainda evidencia o segundo plano a que são relegados os outros modos (que não o verbal) que orquestram os textos e enunciados.

Refletindo sobre a proeminente incorporação das imagens e artefatos visuais na linguagem escrita, Unsworth ([2001]2004) afirma que é indispensável uma prática pedagógica que contemple vários modos de produção de sentido, a fim de promover múltiplos letramentos que deem conta da diversidade de semioses presentes nos textos. O autor elucida que

os textos também estão se tornando cada vez mais multimodais em sua incorporação de imagens com linguagens escritas [...] No caso dos livros didáticos, a última parte do século XX viu uma mudança significativa para a proeminência da imagem [...] Nos textos contemporâneos a maior parte do espaço é dado a imagens e elas têm um papel significativo junto com a linguagem na comunicação de informações essenciais sobre o tema [...] Além de reconhecer que todos os textos precisam ser lidos multimodalmente, precisamos entender como essas diferentes modalidades constroem de forma separada e interativa diferentes dimensões de significado (UNSWORTH, [2001] 2004, p. 9-10, tradução nossa<sup>121</sup>).

Dessa maneira, perceber e compreender o papel do modo visual têm se tornado latente. O Grupo Nova Londres, desde 1994, já defendia uma abordagem que descrevesse o papel das várias formas de significação representadas nos textos do cotidiano, ou seja, era urgente “uma metalinguagem – uma linguagem para falar sobre linguagem, imagens, textos, e interações da construção de sentido” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 77, tradução nossa<sup>122</sup>).

Por considerarem a crescente representatividade das imagens, não só no cenário educacional, mas nas diversas práticas sociais, Kress e van Leeuwen elaboraram a obra *Reading Images: the Grammar of Visual Design*<sup>123</sup> ([1996; 2006] 2021), compreendendo as imagens como estruturas sintáticas suscetíveis a análises, assim como o modo verbal. Para eles, “as

---

<sup>121</sup> Tradução de: “*Texts are also becoming increasingly multimodal in their incorporation of images, with written languages. [...] In the case of school textbooks the latter part of twentieth century has seen a significant shift to the prominence of image. [...] In contemporary texts the majority of the space is given to images and they have a significant role together with language in communicating the essential information about the topic. [...] As well as recognizing that all texts need to be read multimodally, we need to understand how these different modalities separately and interactively construct different dimensions of meaning*” (UNSWORTH, [2001] 2004, p. 9-10).

<sup>122</sup> Tradução de: “[...] *a metalinguagem – a language for talking about language, images, texts, and meaning-making interactions*” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 77).

<sup>123</sup> Conforme é esclarecido no prefácio da edição de 1996 da GDV, a primeira versão das ideias dos autores acerca da comunicação visual foi publicada de forma mais resumida em 1990, voltada a professores, sob o título *Reading Images*, pela Deaken University Press. No entanto, com a ampliação dos estudos estendendo o *corpus* de análise e com incentivo da editora Routledge, a primeira versão oficial da obra é datada de 1996. Duas edições posteriores foram lançadas, a segunda em 2006 e a terceira em 2021 (esta, *in memoriam* a Gunther Kress, falecido em 2019).

mudanças no mundo social e semiótico, tomadas em conjunto, produziram uma grande mudança no ambiente em que a imagem existe” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021, xiii, tradução nossa<sup>124</sup>), logo, os atos de ler e interpretar imagens são concebidos como necessidade e como processo de construção de sentido.

São algumas categorias da Gramática do *Design* Visual (GDV) e alguns estudos acerca dos recursos visuais, **cores** e tipografias (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002; MACHIN, 2007; VAN LEEUWEN, 2006; 2011; 2014) que nos apoiam nas nossas descrições e reflexões sobre os modos orquestrados nos textos do LD de língua inglesa.

A Gramática do *Design* Visual apropria as considerações acerca da Linguística Sistêmico-Funcional/LSF (HALLIDAY, 1985), que concebe a língua como sistema aberto a mudanças sociais, para dar conta das necessidades humanas. A língua, como processo de representação e também construtora da realidade, é funcional e, na função de produzir significados, leva em consideração que eles são negociados de acordo com o contexto social e cultural. Para a LSF, a linguagem é também sistema semiótico e cada escolha feita nesse sistema é vista como uma rede interligada, carregada de valores sociais (SANTOS, 2014). Assim, a língua pode ser entendida a partir de um olhar sociosemiótico, como um sistema de produção de sentido e não estruturado em regras dissociadas da situação de uso. Logo,

a LSF é caracterizada como uma teoria social porque parte da sociedade e da situação de uso para o estudo da linguagem; seu foco está em entender como se dá a comunicação entre os homens, a relação entre indivíduos e desses com a comunidade. Caracteriza-se também como uma teoria semiótica porque se preocupa com a linguagem em todas as suas manifestações. Procura desvendar como, onde, porque e para que o homem usa a língua, bem como a linguagem em geral, e como a sociedade o faz (BARBARA; MACÊDO, 2009, p. 90).

Ao apontar as proposições da LSF, Halliday (1985; HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004) assevera a multifuncionalidade em torno do uso da língua, entendendo que, em nossas práticas de interação e comunicação, a linguagem desempenha metafunções. Alicerçados nessa perspectiva e compreendendo a gramática para além de um conjunto de normas fixas de certos ou errados, mas sim como “meio que possibilita aos seres humanos construir uma imagem mental da realidade, a fim de dar sentido às experiências que acontecem ao seu redor e dentro deles” (HALLIDAY, 1985, p. 101, tradução nossa<sup>125</sup>), Kress e van Leeuwen adequam as metafunções da LSF na GDV. Esta, portanto, não é uma teoria, é uma metodologia oriunda da

<sup>124</sup> Tradução de: “[...] *the changes in social and semiotic world have, taken together, produced a major change in the environment in which the image exists*” (KRESS, VAN LEEUWEN, 2021, xiii).

<sup>125</sup> Tradução de: “*Grammar [...] enables human beings to build a mental picture of reality, to make sense of their experience of what goes on around them and inside them*” (HALLIDAY, 1985, p. 101).

SS, sob embasamento da LSF, pensada para leitura/análise de imagens produzidas e inseridas na cultura ocidental. Os autores esclarecem que o uso do termo gramática volta a atenção para as regularidades culturais socialmente produzidas, dando visibilidade às orientações e características semióticas que, em geral, se adaptam ao processo de construção de sentido humano (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021, p. 43).

Entendem ainda que, tal como as estruturas linguísticas desempenham funções, as estruturas visuais, em especial, as imagens, também o fazem. A GDV constitui-se, portanto, uma expansão da Sistêmica de Halliday adaptada às imagens e recursos visuais. Assim, evidenciando o potencial discursivo das imagens na integração dos diferentes recursos na construção de sentido, a GDV busca descrever como os elementos representados se integram em expressões visuais de maior ou menor complexidade (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021) e, para elucidar a carga semântica da linguagem visual, propõem-se três metafunções: metafunção representacional (que explora as estruturas narrativas e conceituais das imagens), interacional (que analisa como se dá o estabelecimento de relações por meio de categorias como contato visual, distância ou afinidade social, atitude, tipografia e cores) e a composicional (que se aprofunda na organização do texto por meio da moldura, valores informacionais e saliência). No intuito de ilustrar/potencializar/facilitar o entendimento das metafunções, exemplificamos seus aspectos e suas categorias mais relevantes a nossa pesquisa ao longo das explicações pontuais de algumas delas nesta seção, por meio das capas dos LDs/volumes que são *corpus* de nossas análises. Portanto, enquanto neste tópico trazemos a aplicação de alguns conceitos/metafunções da GDV recorrendo às capas, no capítulo 4 focamos nas reflexões, análises e resultados do conteúdo (interno) das obras selecionadas.

A *metafunção ideacional*<sup>126</sup> que, na GDV, foi apropriada como os *significados representacionais*, refere-se a como os participantes das imagens (pessoas, lugares, coisas) são representados e se relacionam; evidencia os processos e as circunstâncias das estruturas visuais representadas, traduzindo o que, quando e onde a interação ocorre (UNSWORTH, [2001] 2004). As estruturas de representação nessa metafunção são organizadas em dois processos, os *narrativos* e os *conceituais*, sendo os participantes designados como Participantes Representados (PR), aqueles que constituem a mensagem (que aparecem na imagem, sobre quem se fala), e Participantes Interativos (PI), ou seja, o leitor, o produtor, a audiência, o espectador, o interactante.

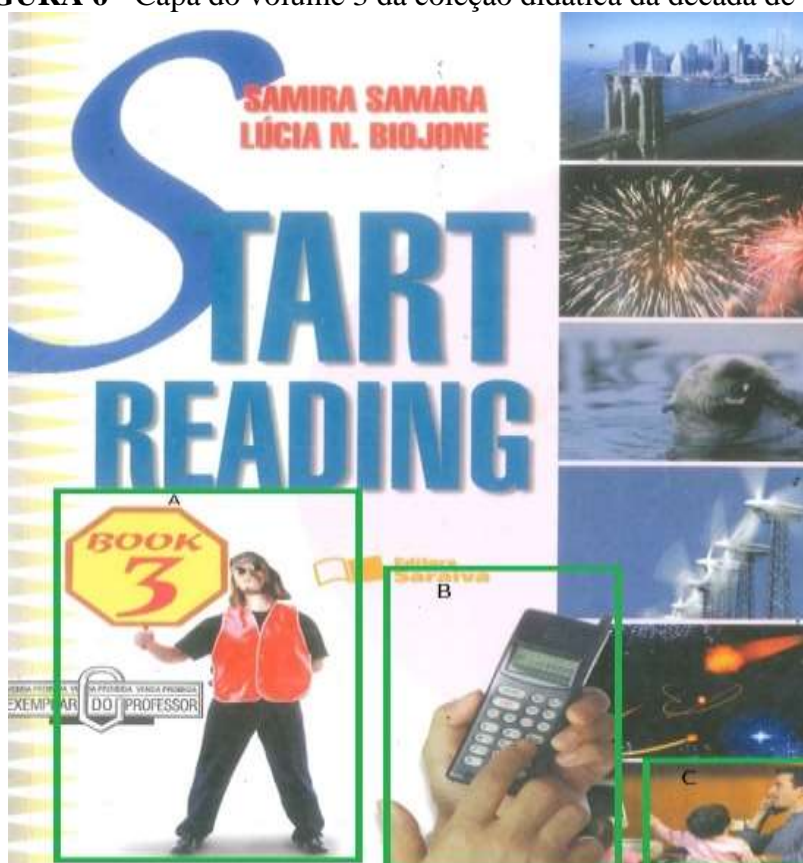
---

<sup>126</sup> Nomenclatura conforme a LSF.

Nas representações *narrativas*, os participantes se envolvem em eventos e ações e podem ser categorizados em quatro processos (ação, reação, verbal e mental e de conversão). No processo de ação, as ações, que no modo escrito/oral são descritas por meio dos verbos, têm o papel desenrolado por meio de linhas, setas, traços, ou seja, vetores, indicando a relação e interação entre o ator (que pode ser o PR, de onde surge o vetor, o participante mais saliente, pelo tamanho, posição, **cor**, contraste, foco) e a meta (para onde o vetor indica, o objeto da ação) (BRITO; PIMENTA, 2009). Já as reações se manifestam pela linha dos olhos, a direção do olhar (constituindo-se os vetores) em referência ao segundo participante (o fenômeno).

Nas estruturas *conceituais*, em que os participantes são estáticos, representados por meio de sua essência, não há vetores de ação e elas são organizadas em três processos: classificacionais (os participantes se relacionam de forma taxonômica, com subordinação entre eles de acordo com o tema ou características similares), analíticos (relação entre participantes indicada da parte – atributo possessivo – para o todo – portador) e o simbólico (refere-se ao que cada PR é ou significa em uma composição). A FIGURA 6 apresenta a capa do volume 2 da coleção selecionada como *corpus* para análise da década de 1990 e serve para exemplificar essas representações narrativas e conceituais.

**FIGURA 6** - Capa do volume 3 da coleção didática da década de 1990



Fonte: SAMARA; BIOJONE (1997, v. 3), com destaques da autora.

Selecionamos três representações visuais da capa (FIGURA 6) para ilustrar os processos narrativos e conceituais. Na imagem A, temos o participante (*carrier* – portador) que segura uma placa indicativa do volume da coleção (*Book 3*); assim, ele *carrega* o atributo possuído (*possessive attribute*), no caso, a placa, para a qual a atenção do leitor deve se voltar, configurando-se numa estrutura conceitual *analítica*, que apresenta o volume da coleção, como se indicasse “este é”. Na imagem B (mãos apontando para o celular), numa representação *narrativa*, embora não visualizemos o corpo inteiro do PR (*ator*), percebemos que suas mãos e dedos formam *vetores* que focam no dispositivo (*meta*). De acordo com Kress e van Leeuwen ([1996; 2006] 2021), esse tipo de imagem tem se tornado cada vez mais comum e “cria uma perspectiva em primeira pessoa” (p. 60, tradução nossa<sup>127</sup>), o que pode aproximar leitor-representação visual, como se indicasse que aquela ação estivesse em desenvolvimento pelo próprio interactante. Na imagem C (criança e adulto em frente do computador), vemos os processos de *ação e reação* (*estrutura narrativa*), com o braço e o dedo da criança formando vetor para o computador (*meta*) e, ao mesmo tempo, o olhar do homem forma uma linha visual imaginária também em direção ao equipamento (*fenômeno*). Essas distintas representações, além de informar questões mais detalhadas da obra, chamam atenção quanto à diversidade de conteúdo que se espera encontrar no livro, com assuntos que se relacionam ao cotidiano do leitor da época que presenciava o avanço de alguns aparatos tecnológicos (computador, celular), o que pode instigar o interesse por sua leitura/aprendizagem.

A *metafunção interpessoal* (*interacional*, para GDV) trata do relacionamento/interação entre o participante representado e seu leitor/observador (participante interativo), buscando responder perguntas como: De que forma a imagem se coloca para seu observador? Expressa distância, formalidade, superioridade ou uma conexão mais aproximada e convidativa? “Quem (se) está interagindo com quem? Que relações estão sendo estabelecidas? Qual o grau de envolvimento entre os participantes interativos e representados?” (BARBOSA, 2017, p. 126). Assim, as imagens são classificadas a partir de quatro dimensões:

- Contato: atrela-se a uma maior ou menor interação a partir do olhar. De acordo com Kress e van Leeuwen ([1996; 2006] 2021), “há uma diferença fundamental entre as imagens nas quais os participantes representados olham diretamente para o espectador e imagens nas quais não olham” (p. 116, tradução nossa<sup>128</sup>). Essa dimensão envolve dois

<sup>127</sup> Tradução de: “*This creates a first-person perspective*” (KRESS, VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021, p. 60).

<sup>128</sup> Tradução de: “*There is, then, a fundamental difference between images from which represented participants look directly at the viewer, and images in which they do not*” (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021, p. 116).

atos de imagens – *demanda e oferta*. No ato de demanda, o PR olha diretamente para seu leitor, estabelecendo um vínculo imaginário direto com este (afinidade, afeto, sedução, proximidade). Na oferta, há uma relação indireta, sem contato direto, o leitor não é objeto, mas o sujeito do olhar; todas as imagens que não têm participantes humanos olhando diretamente para o leitor são desse tipo; assim, elas “oferecem” itens como informação ou objetos de contemplação.

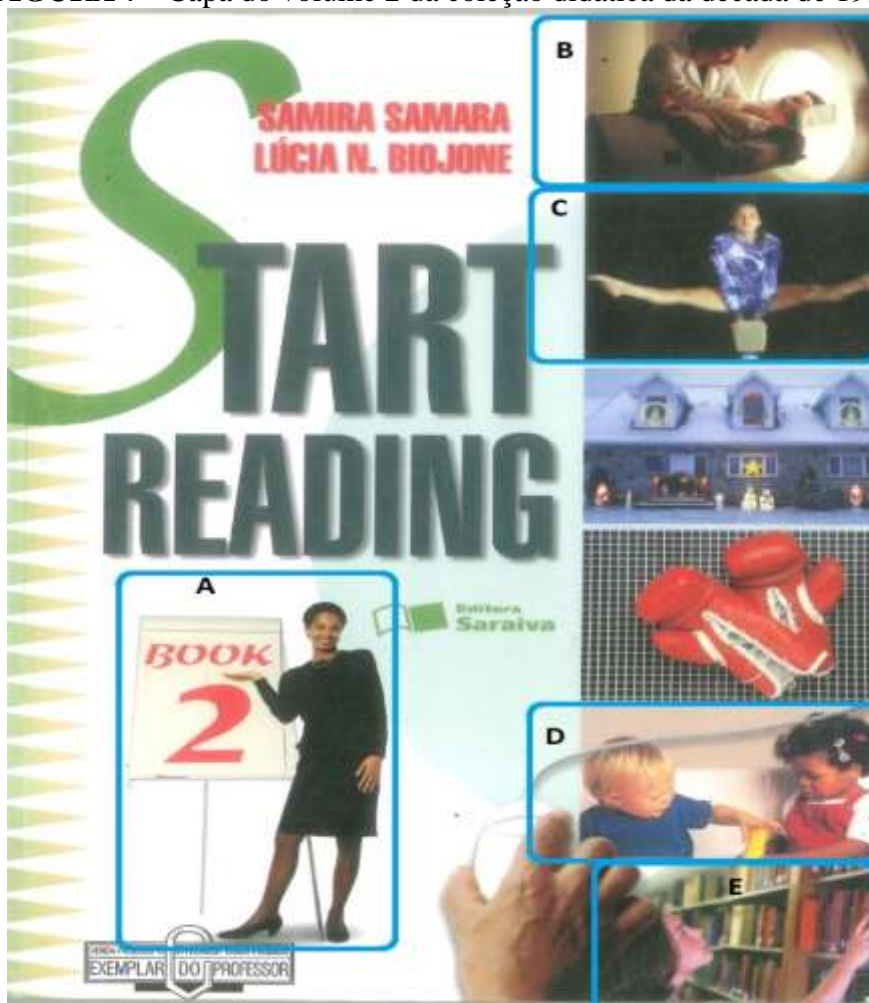
- Distância social: está atrelada à forma como o PR está posicionado na imagem em relação ao observador. Essas distâncias são estabelecidas por meio do: plano fechado/*close shot* (retratando cabeça e ombros do PR), plano médio/*medium shot* (até o joelho) ou plano aberto/*long shot* (corpo todo). Quanto mais próxima a dimensão, maior a afinidade estabelecida; quanto mais distante, maior impessoalidade.
- Perspectiva/Atitude: as relações são expressas por meio dos ângulos frontal (denota semelhante relação de poder e maior engajamento entre PR e seu leitor), oblíquo (há falta de envolvimento, dependendo do nível dos olhos e ângulo) e vertical (o PR pode exercer maior ou menor relação de poder com seu leitor, dependendo do ângulo – abaixo ou acima do nível dos olhos).
- Validade<sup>129</sup>/Modalidade: expressa por meios de marcadores de validade (validação), categorizados em *naturalística* (bem próxima à realidade, à visão que teríamos daquela imagem ao vivo), *abstrata* (mais referente a contexto científico, informativo, representando somente o essencial), *sensorial* (com foco na subjetividade/sentimento, distanciam-se da realidade com efeitos de luz, cor, profundidade) e *tecnológica* (relação de correspondência, praticidade e de caráter explicativo da imagem – balões, diagramas, mapas, por exemplo).

A FIGURA 7 apresenta a capa do volume 2 da coleção de 1990 e pode exemplificar algumas categorias da metafunção *interpessoal*.

---

<sup>129</sup> Na edição de 2021 da GDV, os autores preferem o termo *validity* (validade, validação) e não *modality* (modalidade), como ocorreu nas edições de 1996 e 2006, e explanam que: “[...] O termo validade tem a vantagem de abranger o que parecem ser diferentes tipos de verdade que se realizam em diferentes modos semióticos e, ao mesmo tempo, expressa a ideia central da semiótica social de que a modalidade, para usar o termo mais uma vez, se baseia nos valores, crenças e necessidades sociais de grupos sociais” (KRESS; VAN LEEUWEN [1996; 2006] 2021, p. 154). Tradução de: “[...] The term validity has the advantage that it encompasses what seem to be different types of truth that are realized in different semiotic modes, and at the same times express the social semiotic core idea that modality, to use the term one more time, is based on the values, beliefs and social needs of social groups”.

**FIGURA 7** - Capa do volume 2 da coleção didática da década de 1990



Fonte: SAMARA; BIOJONE (1997, v. 2), com destaques da autora.

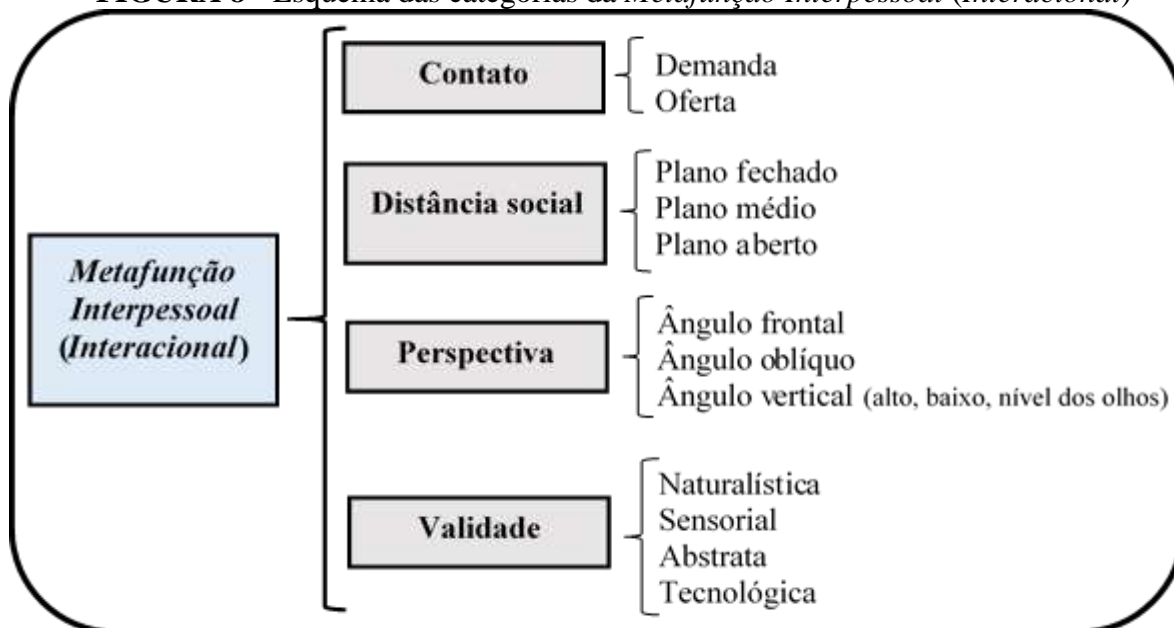
A FIGURA 7 traz algumas representações visuais com diferentes dimensões referentes ao contato, distância social e perspectiva (*metafunção interpessoal/interacional*). A imagem A conta com uma participante retratada de corpo inteiro (*long shot*), ângulo frontal, plano aberto e com olhar de demanda; esses aspectos, reforçados pelo sorriso, posicionamento e indicação das mãos da PR, fazem um convite ao leitor-observador a conhecer o volume, aproximando-o da obra de forma empática, requerendo dele uma interação. Na imagem B, notamos participantes retratados em ângulo oblíquo, sem olhar diretamente para o interactante (*oferta*), em plano médio, o que indica um convite à apreciação. A imagem C, com a participante retratada em plano aberto e sem estabelecer contato visual (*oferta*), carrega maior impessoalidade e distância, induzindo uma ação de contemplação por parte do leitor. As imagens D e E apresentam características aproximadas, com ângulo fechado, olhar de oferta dos seus participantes e ângulo oblíquo, pontuando uma maior aproximação e atenção às ações que os participantes estão desenvolvendo. Esses aspectos corroboram não apenas o

conhecimento dos elementos gerais da obra, resumindo temas que se espera estudar, como também demonstram o estabelecimento de certa afinidade com o leitor, intensificado pelo fato de estarem em validade naturalística, ou seja, serem retratadas com modalidade, **cores** e detalhamento bem próximos à realidade.

É significativo ressaltar também que alguns critérios e aspectos podem oferecer diferentes tipos de realismo visual às imagens. Assim, alguns marcadores de validade podem ser articulados em graus distintos, tais como: *saturação de cor* (escala completa de saturação de **cor** até sua ausência), *diferenciação de cores* (monocromático ou diversas **cores**), *modulação de cor* (variadas tonalidades, **cores** primárias), *contextualização* (com ou sem plano de fundo, sem foco ou bem detalhado), *representação de detalhes* (da ausência ou completude de detalhes), *profundidade, iluminação* (escala que contempla o jogo de sombra e **cor**, do mais completo à ausência) e *brilho* (graus de brilho e sombra, incluindo também preto e branco, **cinza** ou variação de duas **cores**).

Evidenciamos, na FIGURA 8, um resumo das categorias da metafunção *interpessoal* (significados *interacionais*).

**FIGURA 8** - Esquema das categorias da *Metafunção Interpessoal (Interacional)*



Fonte: Resumido pela autora com base em KRESS; VAN LEEUWEN ([1996; 2016] 2021).

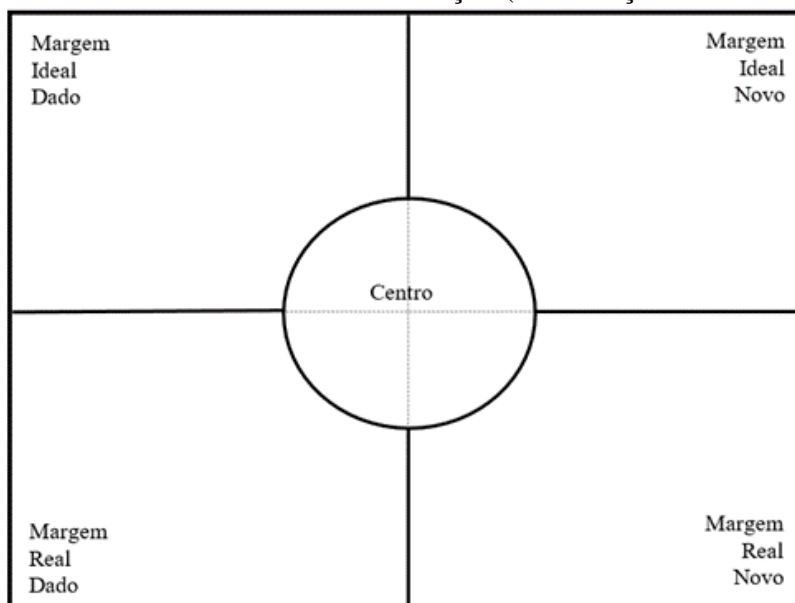
A metafunção *textual* (*composicional*, nas apropriações da GDV) volta-se à forma de organização pela qual os elementos se dispõem, propondo a distribuição das informações e a interação/ênfase imagem x modo verbal escrito. Três princípios compõem essa metafunção: *valor informativo, moldura e saliência*. O valor informativo se refere à disposição e ao arranjo



dos elementos, conforme localização espacial na imagem. Brito e Pimenta (2009), ao considerarem a cultura ocidental com orientação de leitura da esquerda para direita, revelam que “esses valores não verbais se aplicam não somente a imagens, mas também a diferentes tipos de *layouts* escolhidos para um texto, por exemplo” (p. 108).

As categorias do valor informativo são: dado/novo (numa linha horizontal, os elementos à esquerda referem-se à informação dada/conhecida e, à direita, ao novo), ideal/real (numa orientação vertical, os elementos da parte superior se atrelam à idealização ou promessa de algo ou ainda uma afinidade com o leitor; na inferior, às informações de ordem prática, concreta, relativa ao mundo real) e centro/margem (conteúdo no centro ocupa maior relevância do que o situado no marginal<sup>130</sup>, embora nem sempre todas as margens sejam lidas como periféricas; o centro pode também desempenhar a função, no eixo horizontal ou vertical, de mediador entre os elementos, entre o dado/novo ou ideal/real, o que é denominado como tríptico). A FIGURA 9 representa os quadrantes dos valores informacionais propostos na GDV.

**FIGURA 9** - Dimensões dos valores da informação (Metafunção Textual/ Composicional)

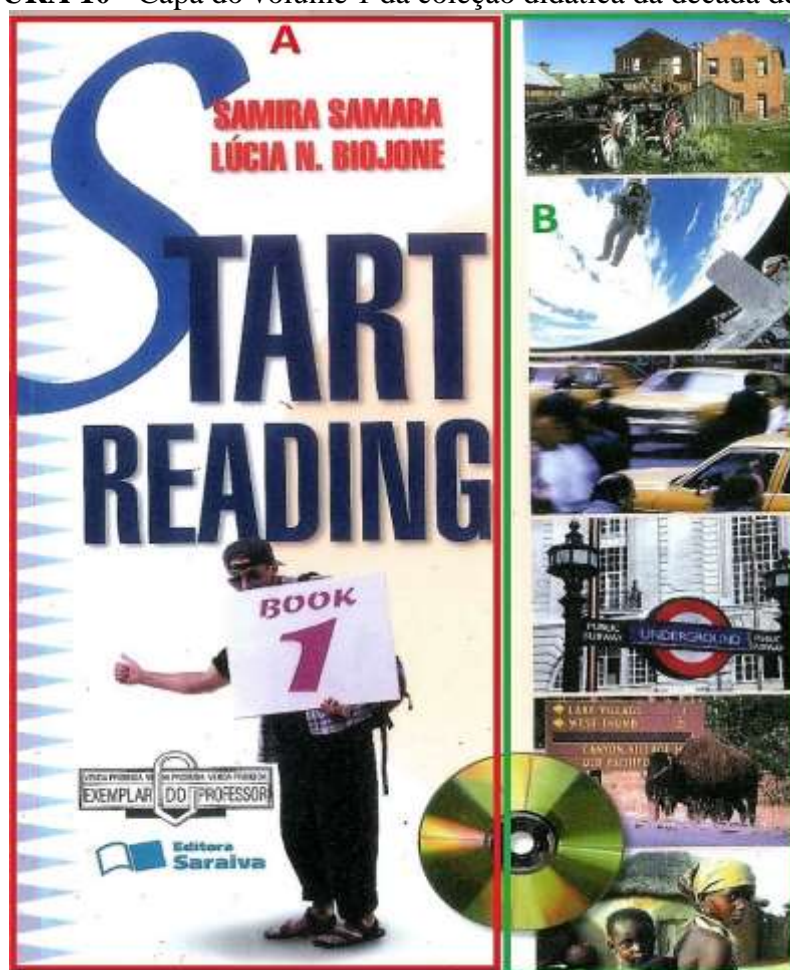


Fonte: Traduzida pela autora a partir de KRESS; VAN LEEUWEN ([1996; 2006] 2021, p. 203).

<sup>130</sup> Na edição de 2021, Kress e van Leeuwen explicam que, diferentemente das edições anteriores da GDV, que apontavam a preferência para organização direita-esquerda, estudos comprovam que as composições mais centralizadas estão se tornando mais comuns; para exemplificar, os autores recorrem ao exemplo da presença cada vez mais frequente de mapas mentais e conceituais, cuja composição se estrutura pelo elemento central e ideais associadas em seu entorno (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021, p. 5). Além disso, eles ressaltam também a proeminência desse tipo de composição nos *layouts* de livros didáticos (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021, p. 200-201).

Ainda como aspectos atrelados aos significados composicionais, temos a *saliência* e a *moldura*. Esta, por meio de margens, disposição dos elementos (linearidade e modularidade), traços, bordas, linhas divisórias, espaços coloridos ou em branco, expressa a (des)conexão dos elementos; portanto, “a moldura pode tanto indicar o pertencimento de certos elementos a um conjunto maior ou sugerir que eles são opostos, ou que fazem parte de entidades distintas” (GUALBERTO, 2016, p. 70). Já a *saliência* concerne ao destaque de algum elemento em detrimento dos demais. “Em textos espacialmente integrados, a *saliência* é avaliada com base nas pistas visuais [...], e quanto maior o peso de um elemento, maior a *saliência*” (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996, 2006] 2021, p. 211, tradução nossa<sup>131</sup>). Fatores como tamanhos, nitidez de foco, contraste de tons, **cores**, localização dos primeiro e segundo planos podem expressar os aspectos em realce. A FIGURA 10 ilustra a capa do volume 1 da coleção de 1990 e, por meio dela, observamos algumas categorias da *metafunção textual (composicional)*.

**FIGURA 10** - Capa do volume 1 da coleção didática da década de 1990



FONTE: SAMARA; BIOJONE (1997, v. 3), com destaques da autora.

<sup>131</sup> Tradução de: “In spatially integrated texts, salience is judge on the basis of visual cues [...], and the greater the weight of an element, the greater the salience” (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996, 2006] 2021, p. 211).

A FIGURA 10 apresenta uma estrutura em que as dimensões de dado-novo predominam enquanto valores da informação. À esquerda (item A), como informação *dada*, destacam-se os elementos que, por se apresentarem em maior saliência, chamam mais atenção do leitor (tipografia com nome da coleção ocupando boa parte do espaço superior-centro e participante representado também em tamanho considerável, além do nome da editora em espaço menor). Essas informações são as dadas, ou seja, já conhecidas ou tradicionais, revelando aspectos informativos quanto à obra (nome, autores, volume, editora). À direita (item B), no campo do *novo*, vêm as informações novas, que apresentam imagens que se referem aos temas que estão por vir, ou seja, que serão conhecidos/aprendidos pelos usuários do livro no momento de seu manuseio. As imagens que ocupam o lado direito, embora apresentem cenas diferentes, possuem o mesmo tamanho e estão separadas por pequenos espaços em branco, o que induz à leitura de que elas desempenham a mesma função: introduzir possíveis temáticas que serão abordadas.

Essa disposição, além de separar os conteúdos e informações mais relevantes para instigar o usuário do LD em questão, confirma a ideia de que “a metafunção composicional fornece recursos que contribuem para a organização global do texto: fazendo um todo de várias partes, relacionando a parte entre si de maneiras particulares, com algumas priorizadas, outras em segundo plano” (RAVELLI, 2016, p. 24, tradução nossa<sup>132</sup>).

Em resumo, as metafunções para análise de imagem podem ser abreviadas conforme apresentamos na FIGURA 11.

**FIGURA 11 - Resumo das metafunções da GDV**

Metafunções/ GDV		
<b>Ideacional</b> <b>(Significados Representacionais):</b> - Processo Narrativo - Processo Conceitual	<b>Interpessoal</b> <b>(Significados Interacionais):</b> - Contato - Distância social - Perspectiva/Atitude - Validade/Modalidade	<b>Textual</b> <b>(Significados Composicionais):</b> - Valor da informação - Saliência - Moldura

Fonte: Resumida pela autora com base em KRESS; VAN LEEUWEN ([1996; 2006] 2021).

<sup>132</sup> Tradução de: “*The compositional metafunction provides resources which contribute to the overall organization of the text: to making one whole out of numerous parts, relating the part to each other in particular ways, with some prioritized, others backgrounded*” (RAVELLI, 2016, p. 24).

Pertinente mencionar que apresentamos, de forma mais compactada, as principais características das metafunções aplicadas na GDV, nas quais ancoramos nossas análises em alguns aspectos. No entanto, da mesma forma, faz-se mister registrar que essas categorias podem sofrer variações, não são fixas (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021, p. 5), posto que são possibilidades que se baseiam nos recursos advindos de práticas sociais e, como todo constructo social, estão sujeitas a mudanças e adaptações.

Além das metafunções dimensionadas na GDV, consideramos relevante também as contribuições acerca da **cor**, tipografia e aspectos do *layout* das páginas, visto que todos estes podem funcionar como um dispositivo semiótico formal que representa ideias e também estabelece coesão, causando, muitas vezes, efeito físico e cultural em quem olha, interage, lê e interpreta o texto.

Assim, ao abordar os potenciais efeitos da **cor** na composição dos textos do LD, alicerçamo-nos em van Leeuwen (2011), que, sob amparo da SS, pontua que todos os aspectos das **cores** necessitam ser considerados e suas características materiais devem ser interpretadas quanto as suas possibilidades de sentido. Para o autor, os significados das **cores** só podem ser entendidos em seu contexto, visto que elas “não aparecem por conta própria. Seus significados não podem ser separados dos objetos que elas colorem” (VAN LEEUWEN, 2014, p. 398, tradução nossa<sup>133</sup>), assim, a mesma **cor** pode ter diferentes significados em contextos distintos. Ela deve ser interpretada como um conjunto (e não uma unidade em separado), podendo, portanto, expressar escolhas, valores, estilos e atitudes, ou seja, no processo de constituição, representação e interpretação dos textos, é preciso levar em conta as potencialidades semióticas das **cores** lá presentes, uma vez que elas não foram escolhidas de forma aleatória, estão lá para compor significado.

À luz de uma perspectiva sociosemiótica, van Leeuwen (2011) considera alguns aspectos importantes ao tratarmos das **cores**: saturação, valor, transparência, pureza, modulações, luminosidade, luminescência, temperatura, brilho. Ele ainda salienta que “os esquemas de cores podem marcar uma era, uma cultura, uma instituição” (VAN LEEUWEN, 2011, p. 65, tradução nossa<sup>134</sup>).

Quanto à tipografia, assumimos como amparo alguns postulados de Macchin (2007), que entende que o *design* e formatos das letras oferecem dispositivos na associação metafórica

---

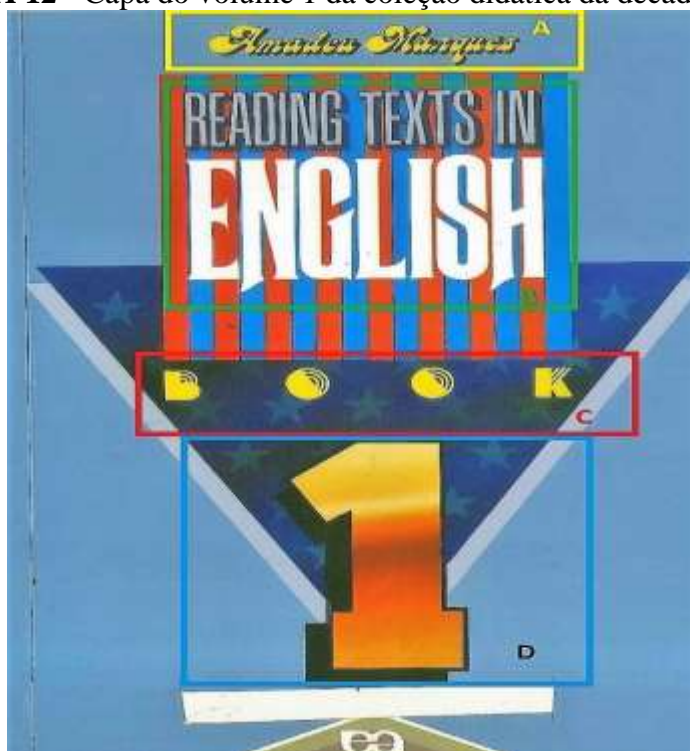
<sup>133</sup> Tradução de: “Colours do not come on their own. Their meanings cannot be separated from the objects they are colours of” (VAN LEEUWEN, 2014, p. 398).

<sup>134</sup> Tradução de: “There are colour schemes that mark an era, a culture, or an institution” (VAN LEEUWEN, 2011, p. 65).

e para carregar os potenciais significados. Baseando-se em van Leeuwen (2006), Machin (2007) assevera que a tipografia pode estabelecer relações e hierarquias entre os elementos e ainda, quando combinada com outros aspectos (como **cor** e dimensões), desenvolve funções como representar ideias, atitudes e coerência aos textos. O autor considera características como *expansão, curvatura, peso, declive, conectividade, orientação, regularidade e florescência*, além de ressaltar os aspectos da distribuição das informações nos espaços das linhas (ocupando um ou ambos os lados, simetricamente ou não) na contribuição da orquestração dos modos e recursos.

Por fim, para tecer algumas de nossas reflexões acerca do *layout*, moldura/enquadramento (*framing*) e disposição das informações escritas e visuais no texto, recorreremos a alguns critérios dispostos em van Leeuwen (2005), que podem ser aplicáveis em diferentes contextos para entendimento da conexão ou separação dos elementos na página, tais como: *segregação, separação, integração, sobreposição, rima e contraste*. Todos esses elementos (**cores**, formatos, letras e outros) podem orquestrar uma rima visual (VAN LEEUWEN, 2005), potencializando a interpretação dos textos por meio de diferentes caminhos de leitura que corroboram a construção de sentido. A fim de exemplificar alguns aspectos da tipografia, moldura e **cor**, trazemos a capa do volume 1 da coleção da década de 1980 selecionada como *corpus* no capítulo de análise.

**FIGURA 12** - Capa do volume 1 da coleção didática da década de 1980



FONTE: MARQUES (1989, v. 1), com destaques da autora.

Ao observar as tipografias utilizadas na FIGURA 12, verificamos como elas apresentam diferentes aspectos, conforme preconizado por van Leeuwen (2006): (i) *conectividade e curvatura* no nome do autor (*Amadeu Marques* – item A), como se fosse uma letra mais cursiva, o que aproxima e confere afinidade com o leitor, como se o próprio autor assinasse à mão sua obra; (ii) *regularidade, orientação vertical e expansão* (VAN LEEUWEN, 2006) bem ínfima no nome da coleção (Reading texts in English – item B); (iii) *peso* (por meio da cor **amarela** e espessura mais grossa) e *expansão* mais alargada no nome **B O O K** (item C), a fim de ocupar o mesmo espaço/tamanho da moldura que vem acima, conferindo certa padronização nos espaços da capa. Além disso, nota-se a saliência por meio do uso da cor **amarela** (que, na nossa cultura, é muito utilizada para chamar atenção), *sombra e luminosidade/brilho* diferenciado no número que indica o volume (item D); essa numeração vem ainda *sobreposta* (VAN LEEUWEN, 2005) a uma moldura triangular que, por sua vez, apresenta uma moldura quadrangular em sobreposição, conectando as informações gerais da capa (nome e volume do LD).

Esses aspectos, alinhados à padronização de *cores predominantes em diferentes tonalidades* (**azul** e **amarelo**) e às molduras que condensam/abarcam as informações verbais sobrepostas, conferem certa seriedade e percepção de uniformidade à coleção, como se os recursos servissem de base para dar saliência ao conteúdo a que o leitor deve se ater. Van Leeuwen alerta que “muito do trabalho coeso que costumava ser feito pela linguagem agora é realizado, não por meio de recursos linguísticos, mas por meio de *layout*, cor e tipografia” (VAN LEEUWEN, 2006, p. 139, tradução nossa<sup>135</sup>) e isso pode ser evidenciado quando, sob amparo da GDV, olhamos as capas das coleções mencionadas.

É interessante refletir sobre outro aspecto dessas capas até então exemplificadas (três da coleção de 1990 e uma da coleção de 1980): a diversidade de modos e recursos apresentados na passagem de uma década para outra. Enquanto a capa de 1980 nos remete à padronização, sendo composta majoritariamente por tipografias, molduras e **cores** mais regulares/formais, as de 1990 nos trazem modos e recursos diversos, com imagens que, além de interagirem com o leitor, remetem a contextos e situações conectadas ao que acontecia no referido decênio, **cores** variadas, tipografias e molduras irregulares. Ao trazer tais reflexões para o contexto de ensino, presumimos como essas capas, que são o primeiro contato visual que o usuário tem com o LD, podem acarretar perspectivas e afinidades distintas com a obra, daí a relevância de se investir e

---

<sup>135</sup> Tradução de: “*Much of the cohesive work that used to be done by language is now realised, not through linguistic resources, but through layout, colour and typography*” (VAN LEEUWEN, 2006, p. 139).

analisar os modos e recursos semióticos que se orquestram já nessas apresentações, que podem manifestar e projetar diferentes identidades, contextos e culturas.

Após discorrer a respeito de algumas categorias da GDV e de pesquisas acerca dos recursos visuais, enfatizamos que esses estudos serão nossa ancoragem para nossas análises, junto com a perspectiva dos Letramentos, no entanto, nosso objetivo não é elaborar um repertório descritivo dos textos do LD. Ao apropriarmos-nos dos preceitos da SS, temos em mente que essa teoria parte do social e, num movimento de contínuo fluxo, suas análises devem refletir como elas podem influenciar e mudar o contexto real, ou seja, seu princípio e fim são o aspecto social das práticas em que nos inserimos. Entendemos, então, que uma análise puramente descritiva não comportaria integralmente a proposta desta investigação em específico que se aplica a material e contexto didáticos.

Uma vez pontuadas tais premissas e amparo teórico, esclarecemos, no capítulo seguinte, os procedimentos metodológicos adotados ao longo desta pesquisa.

## 3 METODOLOGIA

MAGISTERIO FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO

*Elisabete Matallo Marchesini de Pádua***METODOLOGIA  
DA PESQUISA**

ABORDAGEM TEÓRICO-PRÁTICA

18ª Ed. Revista e Ampliada



  
PAPIRUS EDITORA

(Fonte: PÁDUA, 2018).

**Research  
Methods in  
Education**8<sup>th</sup>  
EDITIONLOUIS COHEN,  
LAWRENCE MANION  
AND KEITH MORRISON

(Fonte: COHEN; MANION; MORRISON, 2018).

MARILIA AMORIM

**O PESQUISADOR  
E SEU OUTRO**Bakhtin  
nas Ciências Humanas

MUSA

(Fonte: AMORIM, 2004).

VERA LÚCIA MENEZES DE OLIVEIRA E PAIVA


**anual  
de pesquisa**  
em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS


(Fonte: PAIVA, 2019).



*O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse. [...] Ele age nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo.*

*(BORTONI-RICARDO, 2008, p. 59)*

Com essa epígrafe, iniciamos as explicações acerca dos caminhos metodológicos que adotamos nesta pesquisa, colocando-nos como agente, como aquele que faz, reconstrói e continuamente repensa não apenas nos impactos que suas reflexões acerca do objeto de pesquisa podem assumir, mas também enquanto sujeito que, interagindo com o meio social no qual se insere, está em constante mudança e é, portanto, passível de erros e acertos nesse processo de construção.

A princípio, é preciso pontuar que esta pesquisa é de natureza **qualitativa**, uma vez que, conforme Pádua (2004, p. 36), as pesquisas qualitativas “têm se preocupado com o *significado* dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais.” Assim, como propomos não apenas descrever, mas também refletir sobre as complexidades e visões possíveis a partir do que está disposto nos livros didáticos selecionados, entendemos que a natureza qualitativa no processo de tratamento dos dados nos dá suporte no curso desta investigação. Acerca dessa abordagem, Miles e Huberman (1994) reforçam que ela tem sido a base de pesquisas em alguns campos das ciências sociais e acrescentam que os dados qualitativos

[...] são uma fonte de descrições e explicações bem fundamentadas e ricas dos processos de contextos locais identificáveis. Com dados qualitativos pode-se preservar o fluxo cronológico, verificar precisamente quais são os eventos que levaram a tais consequências, e quais derivaram dessas explicações frutíferas. Então, também, bons dados qualitativos são mais prováveis de contemplarem descobertas não previstas e novas integrações; tais dados ajudam os pesquisadores a irem além das concepções iniciais e gerarem estruturas conceituais. Finalmente, as descobertas advindas dos dados qualitativos apresentam uma qualidade de ‘incontestabilidade’ (MILES; HUBERMAN, 1994, p. 1, tradução nossa<sup>136</sup>).

Logo, a natureza qualitativa da pesquisa considera e nos respalda quanto à validade dos processos de análise, compreendendo que seus resultados não devem ser generalizados, posto

<sup>136</sup> Tradução de: “[...] are a source of well-grounded, rich descriptions and explanations of processes in identifiable local contexts. With qualitative data one can preserve chronological flow, see precisely which events led to which consequences, and derive fruitful explanations. Then, too, good qualitative data are more likely to lead to serendipitous findings and to new integrations; they help researchers to get beyond initial conceptions and to generate or revise conceptual frameworks. Finally, the findings from qualitative studies have a quality of ‘undeniability’” (MILES; HUBERMAN, 1994, p. 1).

que refletem, especificamente, situações e contextos específicos. É pertinente lembrar que essa abordagem requer uma série de procedimentos, conforme elencam Cohen, Manion e Morrison (2018), incluindo a apuração dos dados em várias camadas e o uso de técnicas rigorosas e de múltiplos métodos. Nesse sentido, Paiva (2019) complementa ressaltando que a pesquisa qualitativa ocorre no mundo real e suas formas “incluem análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou música) etc. Esse tipo de pesquisa é também chamado de **pesquisa interpretativa ou naturalística**” (p. 13, grifo da autora).

Levando tais premissas em consideração e a fim de otimizar e acoplar algumas informações para melhor visualização e entendimento dos dados, alguns critérios **quantitativos** também são usados nesta tese, como a elaboração e interpretação de gráficos e levantamentos sobre os modos, gêneros, estrutura das obras, entre outros. Em estudo sobre as contribuições do uso combinado das abordagens qualitativas e quantitativas em investigações da área da educação, Gatti (2004) explica que os dados quantificados e contextualizados cuidadosamente fundamentam a compreensão de fenômenos educacionais para além de casuísmos e, portanto, podem colaborar na desmistificação de eventos construídos a partir do senso comum. Assim, a autora destaca que

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (GATTI, 2004, p. 13).

Além de esclarecer a natureza qualitativa e quantitativa desta pesquisa, sinalizamos que, para análise dos LDs, desenvolvemos uma **pesquisa bibliográfica**, por meio de leitura atenta e sistematizada, verificação e interpretação dos livros, delineando um **estudo histórico** e documental das seções de leitura das obras e dos volumes didáticos publicados em período específico (1980 a 2022). Assim, tecemos reflexões acerca da trajetória dos LDs de inglês de Ensino Médio selecionados e produzidos num recorte temporal, buscando investigar como eles articulam, manifestam e refletem a paisagem semiótica de sua realidade, considerando o momento histórico de sua publicação. Nesse caminho, com base na Semiótica Social e na Gramática do *Design* Visual, focamos numa análise a respeito das formas como os textos e modos se concatenam (ou não) com as orientações (quando há) e as instruções apontadas nos enunciados e atividades dos livros didáticos selecionados; para tanto, contamos também com as discussões desdobradas em Bezemer e Kress (2008 e 2016a).

Como já mencionado, o *corpus* principal da pesquisa são os livros didáticos de língua inglesa de Ensino Médio adotados em escola pública do Estado do Espírito Santo nas décadas de 1980, 1990, 2000, 2010 e 2020. Devido às características de uma pesquisa de Doutorado e à extensão da tese, propomos os seguintes procedimentos de seleção e levantamento do *corpus*:

- Para as décadas de **1980, 1990 e 2000**: uma coleção selecionada por completo. Considerando que, para essas décadas, a adoção do material didático baseava-se nas escolhas de cada docente, visto que o LD de língua inglesa ainda não fazia parte do Programa Nacional do Livro Didático (MEC/FNDE), conforme explanado no *capítulo I*, a seleção de cada coleção foi embasada, prioritariamente, em consulta a duas educadoras atuantes à época no município de Nova Venécia<sup>137</sup> (ambas lecionaram na mesma instituição: Escola Estadual de Ensino Médio “Dom Daniel Comboni”), caracterizando-se, assim, como obras que efetivamente foram exploradas em sala de aula. Ademais, amparamo-nos também em pesquisas e artigos científicos já publicados acerca do uso dos LDs de inglês nessas décadas, como pontuamos no QUADRO 2 (nas páginas seguintes).
- Para as coleções dos anos de **2012, 2015 e 2018**: o primeiro volume de uma das coleções mais adotadas em cada uma das edições. Para tanto, utilizamos os dados contidos e publicados pelo MEC/FNDE através da página (sítio) do PNLD<sup>138</sup>. Fizemos o recorte de apenas um volume por coleção devido à extensão da tese e por se tratar da mesma década, com intervalo de 3 anos entre eles. É essencial informar que, como foi a partir de 2012 que o LD de inglês (nível médio) começou a ser distribuído oficialmente às escolas pelo governo federal, consideramos relevante analisar as obras de diferentes anos/ciclos, por isso não escolhemos apenas uma coleção da década de 2010, conforme procedemos nos decênios anteriores, mas sim um volume de cada triênio, diversificando e buscando maior fonte de coleta de dados possível, o que nos possibilita verificar as principais mudanças que os livros apresentaram ao serem avaliados de acordo com critérios estabelecidos pelos editais do PNLD e, posteriormente, fornecidos em larga escala aos alunos e professores.

---

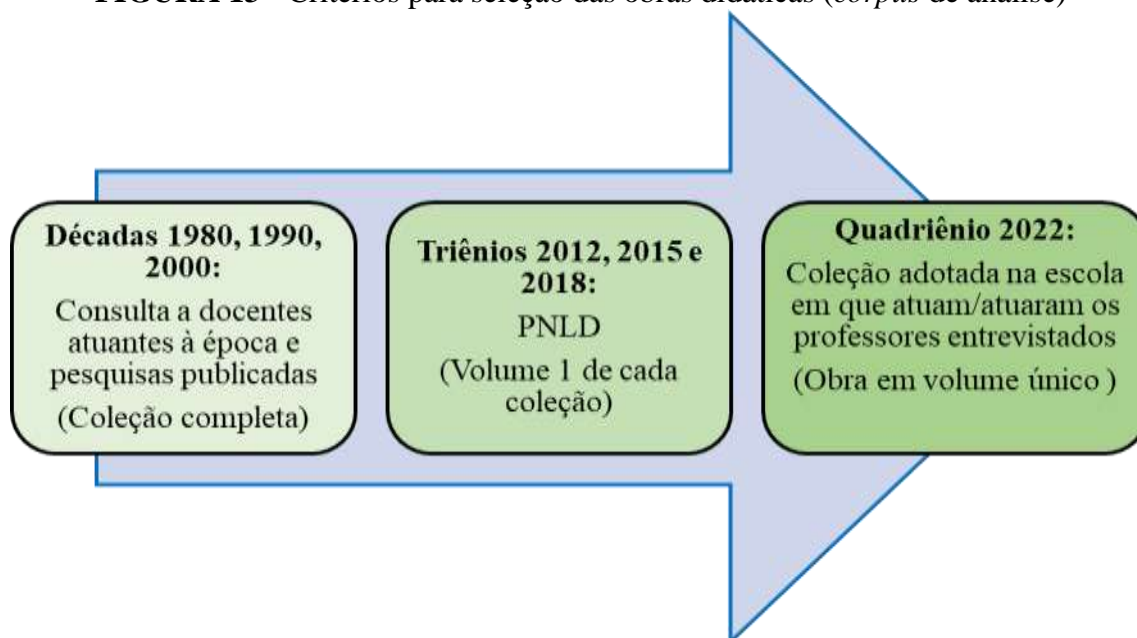
<sup>137</sup> É importante mencionar, inclusive, que as obras analisadas eram parte do acervo pessoal dessas duas docentes e foram doadas à pesquisadora. Registramos, assim, nosso agradecimento a elas (Isa Maria Mendonça Pinto Coelho e a outra professora que, sendo também participante da entrevista, não pode ter seu nome revelado, em respeito à preservação da identidade). Além disso, estendo os agradecimentos ao professor e autor de livro didático Amadeu Marques e sua esposa por cederem e enviarem, via e-mail e aplicativo *Whatsapp*, algumas imagens de Manual do Professor de dois livros de sua autoria, frente à dificuldade da pesquisadora em encontrar Manual do Professor de obras da década de 1980.

<sup>138</sup> Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-antiores>. Acesso em: 20 abr. 2021.

- Para a coleção de **2021** (livros efetivamente distribuídos às escolas em 2022, conforme já explanado no *capítulo 1*): seleção de um volume completo, posto que a nova versão do PNLD estipulou a distribuição das obras de inglês dessa forma e não mais em volumes separados por ano/série. Devido à constatação de que até julho/2022 não havia ainda dados estatísticos referentes à escolha 2021/2022 na página do PNLD, a seleção da coleção se baseou na obra optada pela escola<sup>139</sup> em que o professor (em exercício) entrevistado atuava em 2021 (dados das entrevistas são melhor esclarecidos ao longo deste capítulo).

A FIGURA 13 resume os critérios de seleção dos LDs para análise nesta tese.

**FIGURA 13** - Critérios para seleção das obras didáticas (*corpus* de análise)



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Considerando que ora analisamos a coleção completa (com 3 volumes ou em volume único), ora um volume de cada coleção, adotamos as seguintes nomenclaturas para nos referirmos aos livros didáticos selecionados de cada década:

- Coleções com os 3 volumes analisados (décadas de 1980 e 1990) – denominação *Coleção 1, Coleção 2*.
- Coleção em volume único (anos 2000 e 2022) – denominação *Obra 1, Obra 2*.
- Um só volume analisado (livro 1 de 2012, 2015 e 2018) – *LDL11, LDLI2, LDLI3*.

<sup>139</sup> Esclarecemos que tanto as professoras atuantes nas décadas de 1980 e 1990 que cederam as obras didáticas à autora quanto o professor entrevistado ainda em exercício atuaram/atua na Escola Estadual de Ensino Médio Dom Daniel Comboni (Nova Venécia – ES), portanto, essa é a escola a que nos referimos quanto à seleção do LD da década de 2020.

É importante destacar que o estudo central desta pesquisa volta-se às seções de leitura (ou aquelas que lidavam diretamente com o texto principal do capítulo) dos LDs selecionados e às respectivas orientações (quando há) ao docente sobre o trabalho com essas seções (Manual do Professor), considerando a necessidade de limitar o *corpus* e mediante a diversidade de gêneros, modos e recursos semióticos, propiciando vasto campo de investigação ancorado na multimodalidade; além disso, essa seção é explorada pelo fato de que é nela que se encontram variedades de textos, perguntas de compreensão (etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura) e a que visa, mais especificamente, ao desenvolvimento de competências leitoras que abarcam as múltiplas linguagens e práticas sociais vividas pelo educando. Explicamos que, caso a coleção apresente aberturas das seções de leitura ou dos capítulos, essas também são analisadas, pois geralmente trazem textos (visuais e escritos) que se referem diretamente ao conteúdo tratado nas respectivas seções, configurando-se como um primeiro contato do leitor com a unidade que virá a seguir. Com base nos critérios apontados, apresentamos, no QUADRO 2, o detalhamento das obras examinadas, seus respectivos procedimentos de escolha, o total de páginas de cada uma e a quantidade de páginas efetivamente analisadas.

**QUADRO 2** - Detalhamento das coleções didáticas analisadas

Déca- da/ Ano	Título da obra	Autor/Editora/ Ano da publicação	Crítérios da Seleção	Volume analisa- do	Total de páginas da obra/ volume	Total de páginas analisa- das (seção de leitura/ abertura)
1980	<i>Reading texts in English</i>	Amadeu Marques Editora Ática -1989	Coleções cedidas por professoras que atuaram e efetivamente fizeram uso das obras em escola pública de Nova Venécia/ES	2º Grau: 1, 2 e 3	112+ 144+ 192 = 448	81+102+ 146 = 329
1990	<i>Start reading</i>	Samira Samara e Lucia N. Biojone Editora Saraiva – 1997		2º grau: 1, 2 e 3	176 (+32 manual/ orienta- ções) +192 (+31) + 192 (+32) = 655	69+64+ 67 = 200
2000	<i>Inglês Doorway</i>	Wilson Liberato Editora FTD 2004	Coleção de boa aceitação em escolas públicas <sup>140</sup>	Volume único	464 +63 (manual) = 527	83

<sup>140</sup> Além de a própria pesquisadora ter recorrido a essa coleção durante o exercício docente em escola pública no período em que ela foi disponibilizada aos professores (especialmente em 2008 e 2009), há registros, como em

Década/ Ano	Título da obra	Autor/Editora/ Ano da publicação	Crerios da Seleção	Volume analisado	Total de páginas da obra/volume	Total de páginas analisadas (seção de leitura/abertura)
PNLD 2012	<i>Take over</i>	Denise Santos Editora Lafonte 2010	Coleção com boa aceitação na região	Volume 1	152 (+40 manual) = 192	32
PNLD 2015	<i>Way to go!</i>	Kátia Tavares e Cláudio Franco Editora Ática 2013	Coleção com boa aceitação nacional (2ª obra mais escolhida, conforme dados do PNLD <sup>141</sup> )	Volume 1	176 (+40 manual) = 216	45
PNLD 2018	<i>Alive High</i>	Vera Menezes, Junia Braga, Ronaldo Gomes, Marisa Carneiro, Marcos Racilan e Magda Velloso Editora SM 2016	Coleção com boa aceitação nacional (2ª obra mais escolhida, conforme dados do PNLD <sup>142</sup> )	Volume 1	192 (+48 manual) = 240	47
PNLD 2021	Moderna Plus Inglês	Ricardo Luiz Teixeira de Almeida Editora Moderna 2020	Livro escolhido pelo grupo docente da EEEM Dom Daniel Comboni (estatísticas do PNLD indisponível na época da análise das obras)	Volume único	272 (+135 manual) = 407	112

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como demonstrado no QUADRO 2, os critérios de seleção oportunizaram uma diversidade de obras, advindas de diferentes autores e editoras, o que acarreta maior pluralidade de práticas e perspectivas inseridas nos LDs. Considerando que são várias coleções avaliadas, as ponderações e os apontamentos a respeito delas são delineados, no capítulo seguinte, por meio da escolha de algumas unidades para exemplificar as análises, estendendo os resultados as outras seções por meio de gráficos e quadros, a fim de investigar a obra como um todo.

Araújo (2006), de que essa obra se constituiu referência, na visão dos docentes, para o planejamento das aulas de inglês na primeira década dos anos 2000.

<sup>141</sup> Dado registrado na aba “PNLD 2015 – Coleções mais distribuídas por componente curricular Ensino Médio”, disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>. Acesso em: 12 jul. 2021.

<sup>142</sup> Dado disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 12 jul. 2021.

Para subsidiar as reflexões, além dos LDs, recorreremos também a entrevistas semiestruturadas com dois professores, haja vista que “falar *da* e *com* a escola pública exige a coragem de estar *com* a escola pública” (FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2018, p. 23, grifo dos autores). Estudos brasileiros e internacionais, como Lucas (2016) e Harwood (2014), reforçam a escassez de pesquisas que se debruçam sobre o uso de materiais e livros didáticos de línguas adicionais em sala de aula, especialmente as que contam com as vozes dos próprios professores usuários.

Assim, ao realizar o movimento de escuta e trocas com os docentes, trazemos à baila percepções dos sujeitos que mais lidam e conhecem o LD, o que acarreta certa confiabilidade e validade para as análises, além de diversificarmos os instrumentos de coleta, no intuito de possibilitar uma visão mais holística dos materiais, dirimindo possíveis influências externas e concepções prévias que, muitas vezes, enquanto educadores e humanos que somos, já carregamos. Logo,

A pesquisa com os professores oferece a possibilidade de comprometer e transformar o conhecimento que os professores-pesquisadores têm a respeito de si próprios, levando-os a reconstruir e transformar sua prática cotidiana e, além disso, a teorizar e revisar continuamente seus processos educacionais (MUÑOZ, 2013, p. 501).

Esperamos, então, trazer essa troca de visões (“entre-vistas”) e conhecimento acerca das práticas didáticas por meio dos discursos dos docentes, entendendo esse momento como um movimento “social, de encontro interpessoal, não meramente um exercício de coleta de dados” (COHEN; MANION; MORRISON, 2018, p. 506, tradução nossa<sup>143</sup>). Por esse motivo, escolhemos o modelo de entrevista semiestruturada<sup>144</sup>, destacando a necessidade do planejamento prévio das perguntas e temas, porém sem deixar de considerar também que são questões abertas, passíveis de acréscimos, de mudanças na sequência e de complementações por parte da pesquisadora e dos entrevistados. Adotando uma perspectiva dialógica, de interlocutores num processo de intercâmbio de conhecimentos, almejamos uma pesquisa que concretize, no encontro com o outro, um entrelaçamento de ideias

no qual, mesmo quando haja diferenças essenciais de saberes, **todos aprendem uns com os outros e uns através dos outros**. Uma pedagogia de criação solidária de saberes sociais em que a palavra-chave não é o próprio “conhecimento”, mas é, antes dele, o “diálogo” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 13, grifo nosso).

---

<sup>143</sup> Tradução de: “*The interview is a social, interpersonal encounter, not merely a data-collection exercise*” (COHEN; MANION; MORRISON, 2018, p. 506).

<sup>144</sup> Adotamos o conceito de *entrevista semiestruturada* conforme apontado por Laville e Dionne (1999, p. 188): “[...] série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o apresentador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”.

Com suporte em tais pressupostos e tendo em vista que “não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do outro no texto” (AMORIM, 2004, p. 16), em novembro de 2021, foram realizadas as entrevistas a dois professores de inglês, uma atuante nas décadas de 1980 e 1990 como servidora efetiva na EEEM Dom Daniel Comboni, escola pública da rede estadual de ensino do Espírito Santo (município de Nova Venécia), e o outro em exercício atualmente (mais de 15 anos de docência) e, em 2021, com contrato na mesma instituição que a primeira.

Esse procedimento teve por objetivo conhecer a visão dos docentes a respeito do ensino de línguas, de suas percepções sobre práticas de letramentos e da exploração, durante o trabalho na sala de aula, da multimodalidade textual. As entrevistas foram realizadas de forma individual, sendo registradas por meio de gravador de voz. Os roteiros completos constam nos APÊNDICES A e B e as respectivas transcrições, nos APÊNDICES C e D. Para análise das entrevistas, focamos em fragmentos dos enunciados dos educadores por questão de extensão de um trabalho característico de tese e também por haver outros dados a se investigar neste estudo. Assim, buscamos uma abordagem interpretativa ao concatenar as colocações dos professores entrevistados e as reflexões desdobradas acerca dos LDs, assumindo que o ato de interpretar, numa pesquisa qualitativa, “[...] é superar a estrita mensagem do texto, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor” (SEVERINO, 2017, p. 46). Salientamos que as análises desses excertos concentram-se em três frentes:

- *Lócus* de enunciação de cada professor, oportunizando, assim, entender o lugar de onde cada um fala e o percurso que fez para chegar até ali.
- O livro didático adotado na respectiva época de atuação, propiciando conhecer como este instrumento é/era visto por cada docente e qual seu papel na práxis diária.
- O trabalho realizado a partir do texto das seções de leitura, a fim de se investigar como são/eram explorados os modos e os recursos verbo-visuais disponíveis.

As transcrições levaram em consideração pontos imprescindíveis como: o que foi falado, o tom de voz, as ênfases, pausas, silêncios, gestos e observações que a pesquisadora compreendeu relevante retratar/transcrever para o entendimento dos discursos. Para registrar tais movimentos, recorreremos a anotações manuais pontuais, com vistas a retomar com mais detalhes, *a posteriori*, momentos específicos das entrevistas gravadas, facilitando a compreensão pela transcrição. Tendo em vista que esses aspectos são importantes na construção de sentido, adotamos e adaptamos os critérios de Marcuschi (1989), conforme já



indicado nos quadros constantes nas páginas introdutórias desta tese<sup>145</sup> e justificado ao final da *Introdução*, no tópico *Apresentação da organização da tese*. Novamente esclarecemos que, por entendermos que as contribuições das entrevistas corroboram as análises e reflexões tecidas na pesquisa como um todo e concordando com as sugestões da *Banca de Qualificação*, os excertos são reproduzidos não só no capítulo de análise dos dados (*capítulo 4*), mas também ao longo de toda a escrita.

Para a participação dos docentes, seguimos as normas relativas à pesquisa com seres humanos, de acordo com os procedimentos e as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFMG) a respeito da participação voluntária, esclarecimento sobre o tema e os objetivos, garantia de anonimato na divulgação dos dados, assinatura de termos, submissões e aprovações necessárias. Além disso, a pesquisa encontra-se cadastrada e aprovada na Plataforma Brasil<sup>146</sup>.

Este estudo abarca, portanto, a estrutura metodológica até então delineada, envolvendo:

**Primeira etapa:** no intuito de levantar um panorama sobre a apresentação e representação dos textos e a respectiva articulação com os diferentes modos e recursos semióticos neles presentes, a primeira etapa é voltada às análises das seções de leitura de uma coleção de LD de inglês de Ensino Médio das décadas de 1980, 1990, 2000, além do primeiro volume de obras das edições de 2012, 2015 e 2018, contando ainda com uma coleção do PNL D 2021. O amparo teórico para as análises prioriza os estudos dos Letramentos (KRESS, 2003; NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020), a Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988), a abordagem multimodal e a Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996, 2006] 2021), conforme categorias e metafunções delineadas no *capítulo 2* e resumidas mais adiante neste capítulo;

**Segunda etapa:** entrevista semiestruturada com dois docentes de língua inglesa, uma atuante nas décadas de 1980 e 1990 e outro ainda em exercício numa escola pública de Ensino Médio do município de Nova Venécia-ES. As análises das entrevistas são tecidas de acordo com excertos mais relevantes à temática proposta, trazendo uma abordagem qualitativa de estudo sobre as práticas e discursos apontados pelos professores em suas falas, concatenando esses fragmentos de entrevistas com as reflexões e constatações abarcadas ao longo da tese.

No processo de escrita, essas duas etapas se entrelaçam, especialmente no capítulo seguinte, voltado às reflexões acerca dos dados, entrelaçando as conclusões a partir da análise

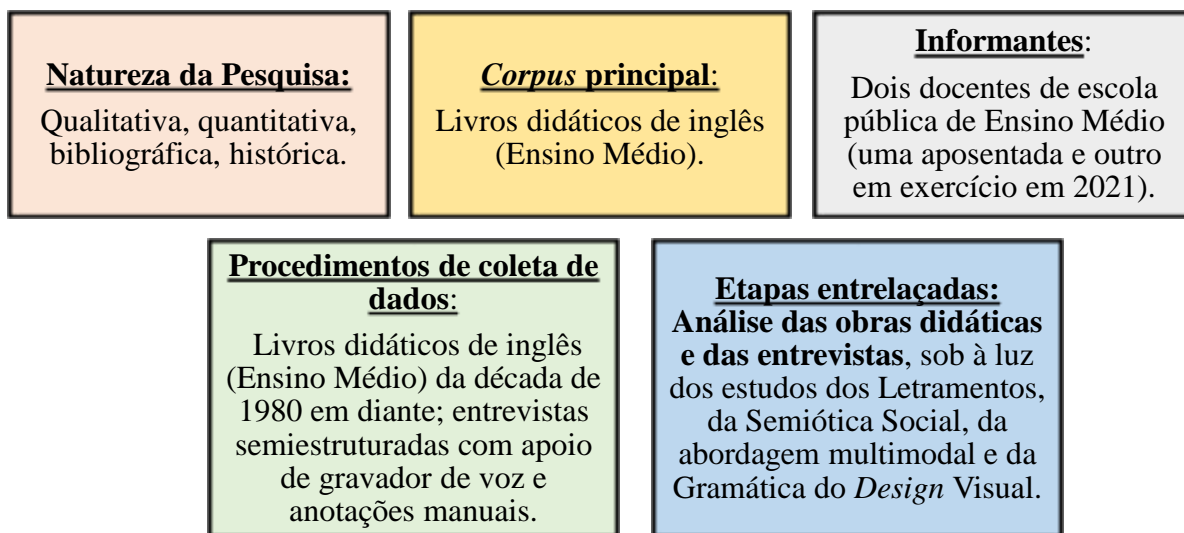
---

<sup>145</sup> Após a *Lista de Abreviaturas e Siglas*, inserimos uma página com as *Normas de transcrição de fala* e a *Identificação dos participantes e dos turnos das entrevistas*.

<sup>146</sup> Dados do Projeto aprovado: CAAE nº 41309320.0.0000.5149. Parecer Consubstanciado do CEP (Plataforma Brasil) nº 4.615.709, aprovado em 26 de março de 2021.

bibliográfica das coleções/livros e dos discursos dos docentes. A FIGURA 14 compacta o arcabouço metodológico da pesquisa até então pormenorizado.

**FIGURA 14** - Arcabouço metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Explanados os processos metodológicos, especificamos, então, as fases de análise das coleções didáticas. Focamos numa análise bibliográfica e qualitativa a respeito das formas como os textos e modos se concatenam (ou não) com as orientações e as instruções apontadas nos enunciados e atividades do livro didático.

A multimodalidade baseada na teoria da Semiótica Social é embasamento para tal estudo, bem como a *Gramática do Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996, 2006] 2021), as contribuições de Kress (2010) e de Jewitt, Bezemer e O'Halloran (2016). Na análise da tessitura do texto, consideramos a disposição dos elementos como *layout*, moldura, luz, cor, tipografias, olhar, imagem, bem como o entrelaçamento destes com a linguagem verbal, além de contar com as disposições acerca dos estudos dos Letramentos.

Nesse sentido, as reflexões a respeito de cada coleção/obra/volume foram construídas, em geral, seguindo os caminhos:

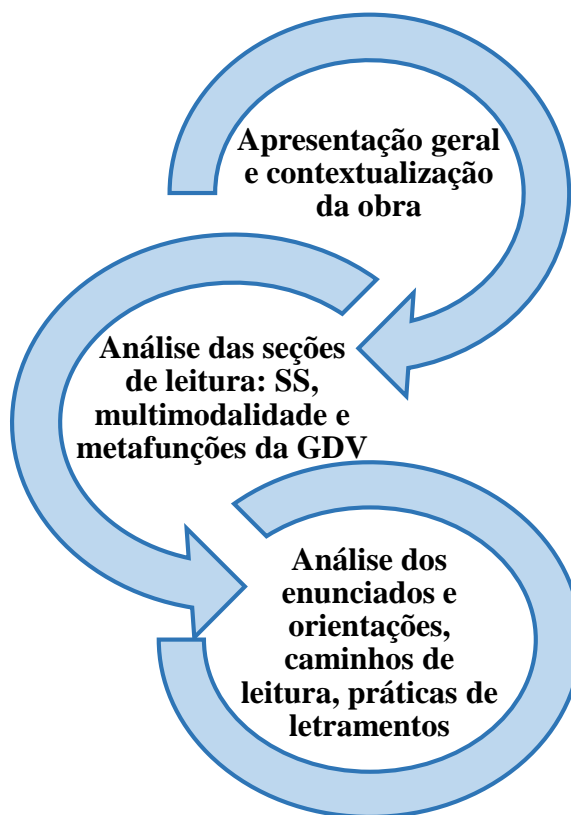
- **Apresentação geral do LD e sua contextualização de acordo com a década e/ou edital do PNL D a que se submete:** a princípio, apresentamos a capa e a organização da obra, resumindo os capítulos, subdivisões, embasamento teórico defendido no Manual do Professor (quando há);
- **Seções de leitura/abertura:** as análises são tecidas com amparo na abordagem sociosemiótica multimodal, de acordo com as *metafunções da GDV*

(ideacional/representacional, interpessoal/interacional e textual/composicional) aspectos como *tipografia, cores e layout*, de acordo com as explicações e exemplos apontados no *capítulo 2* (fundamentação teórica); para tanto, recorreremos à elaboração de gráficos e quadros para discorrer sobre os aspectos gerais das obras, exemplificando e debruçando-nos em algumas seções de leitura específicas do volume/coleção de cada década/triênio;

- **Reflexões acerca dos modos verbais/visuais (nas atividades e nas orientações aos docentes):** análise sobre a existência da integração verbo-visual dos textos, das atividades e das orientações aos professores (Manual)/sugestões aos processos, sobre os *caminhos de leitura* enviesados pela apresentação e organização da coleção/obra e possibilidades de práticas de letramentos, enfatizando os aspectos de *design, designing, redesigning, transdução e transformação*, como ressaltado em nosso arcabouço teórico (*capítulo 2*).

A FIGURA 15 representa, brevemente, as fases (momentos) delineadas para as análises.

**FIGURA 15** - Resumo das fases de análise

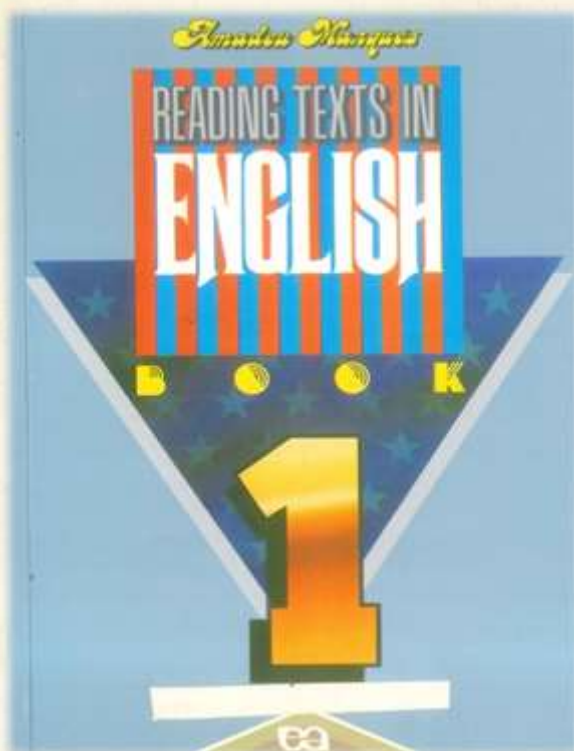


Fonte: Elaborada pela autora (2022).

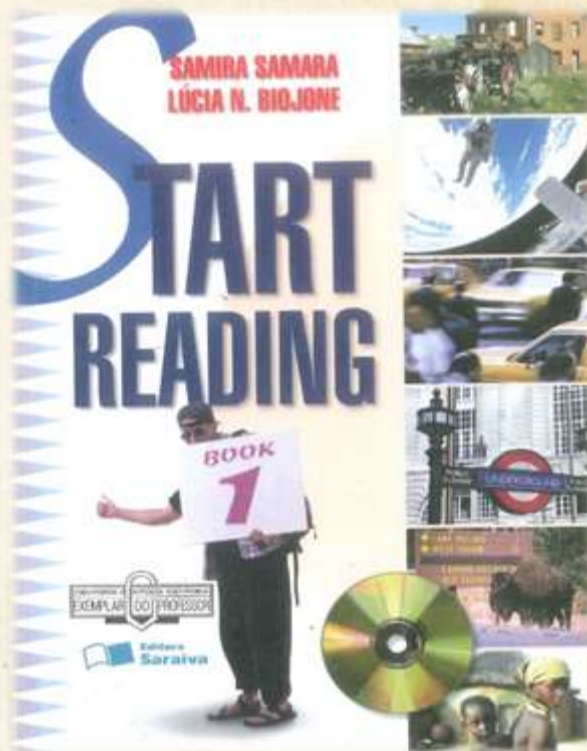
Ressaltamos que as análises dos dados não foram tecidas de forma compartimentalizada, sendo que as fases se conectam num todo que é a obra, como indica o modelo de fluxograma escolhido para a FIGURA 15. Concomitantemente, trazemos excertos das entrevistas com docentes, que muito contribuíram para um olhar que se volta às práticas cotidianas em sala e nas reais possibilidades oportunizadas no trabalho com apoio no LD.

Elucidada a metodologia da pesquisa, partimos, no próximo capítulo, para as reflexões e análises do *corpus* proposto.

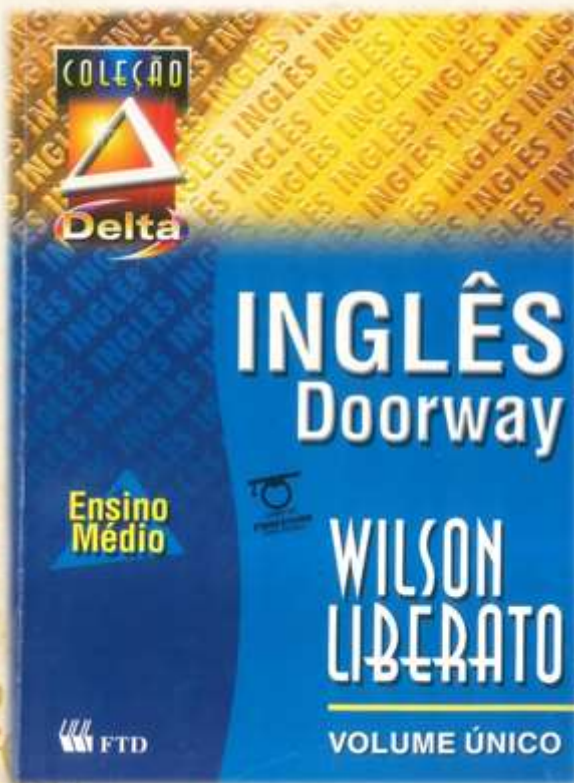
4 A MULTIMODALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS: ANÁLISES DAS COLEÇÕES SELECIONADAS ENTRELAÇADAS ÀS ENTREVISTAS



(Fonte: MARQUES, 1989).



(Fonte: SAMARA; BIOJONE, 1997).



(Fonte: LIBERATO, 2004).



(Fonte: MENEZES *et al.*, 2016).

*Texto, léiaute, imagens e gráficos se articulam, de forma a constituir um design que pauta o dia a dia de nossa sociedade. Cada vez mais essa multimodalidade se evidencia, não apenas porque deseja informar o leitor (influenciá-lo, convencê-lo e mesmo confundí-lo), mas também porque os recursos técnicos capazes de imprimir (ou publicar) imagens, textos e cores foram se aperfeiçoando, especialmente ao longo do século XX.*

(RIBEIRO, 2016, p.33)

Buscamos, neste capítulo, analisar e refletir sobre a composição dos livros didáticos de língua inglesa selecionados como *corpus*, conforme detalhado anteriormente (em *Metodologia*), a fim de evidenciar se e como os diversos modos e recursos semióticos presentes nos textos constituintes das seções de leitura estão orquestrados e de que forma esta orquestração multimodal é explorada e direcionada ao docente (nas orientações no Manual do Professor) e ao aluno (nos enunciados das atividades). Para tanto, ancoramo-nos estudos dos Letramentos e, mais especificamente, na Semiótica Social e nas categorias da GDV.

Iniciamos com uma breve descrição da estruturação de cada obra selecionada, de acordo com a respectiva década. Tendo em vista a extensão do *corpus*, tecemos nossas análises quanto ao aspecto visual dos LDs, sempre que cabível, envolvendo preferencialmente a metafunção composicional (valor, moldura, saliência) e interacional (contato, atitude, distância social) da GDV, além das contribuições acerca das cores e tipografias.

Ademais, as análises são entrelaçadas com reflexões acerca das orientações (quando existentes) direcionadas aos professores e aos alunos que apresentem o intuito de fomentar um letramento multimodal (VIAN JR.; ROJO, 2020), ou seja, enunciados (atividades, esclarecimentos, sugestões, comentários e outros) que despertem a conscientização do papel das diferentes linguagens e modos semióticos e suas relações com aspectos sociais, culturais e identitários. Nesse sentido, trazemos também algumas contribuições (fragmentos dos discursos) dos professores entrevistados ao longo dessas análises.

Ao refletir sobre a integração das imagens e conteúdo escrito, recorreremos às funções que as imagens podem desempenhar nas seções de leitura das obras, conforme critérios criados por Gualberto (2016). Esta, ao investigar livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental, elaborou as seguintes categorias que nos servem de base de análise: (i) *ilustrativa* – imagem refere-se diretamente ao texto escrito criado pelos *designers* (editores, autores, equipe gráfica) do LD, como uma tradução do que está escrito; (ii) *decorativa* – acarreta um aspecto divertido ou lúdico à página; (iii) *recontextualizadora* – *designers* dos LDs adicionam imagens a um texto escrito por outros autores; (iv) *sugestiva* – imagens inseridas ao lado de alguma

informação específica e parecem funcionar como dicas para a resposta do exercício; (v) *foco no conteúdo verbal*, concentrando na parte escrita da composição; (vi) *foco de atividade sobre o visual* – a atividade é direcionada para análise dos aspectos visuais do texto, com orientações que envolvem a leitura da imagem (GUALBERTO, 2016, p. 97).

Com o propósito de analisar os enunciados e foco das atividades voltadas aos alunos, embasamo-nos em algumas categorias propostas por Marcuschi (2001) que, ao pesquisar livros didáticos de Língua Portuguesa, debruça-se sobre o conteúdo verbal das perguntas que visam à compreensão textual. Assim, adaptamos as tipologias de questões e atividades de compreensão, conforme QUADRO 3.

**QUADRO 3-** Tipologias de perguntas e atividades de compreensão textual

<b>Tipos</b>	<b>Explicitação</b>
1- Cópias	Sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras, recorrendo, geralmente, a verbos como: <i>copie, transcreva, retire, aponte, indique, complete, assinale, identifique etc.</i> *Considerando a aplicação desta pesquisa em contexto de língua adicional, enquadrámos também nesta categoria as atividades que demandam <i>traduções literais</i> .
2- Objetivas	Indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto ( <i>o que, quem, quando, como, onde, ...</i> ) numa atividade de pura decodificação e com resposta centrada exclusivamente no texto.
3- Inferenciais	Mais complexas, exigem conhecimentos textuais e outros (pessoais, contextuais, enciclopédicos, regras inferenciais e análise crítica para busca de resposta).
4- Globais	Levam em conta o texto como um todo e os aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos ( <i>Qual a moral dessa história? Que outro título você daria? Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que ...</i> ).
5- Subjetivas	Têm a ver com o texto de maneira superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la ( <i>Qual a sua opinião sobre ....? O que você....? Do seu ponto de vista, ...?</i> ).
6- Vale-tudo	Indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, sem possibilidade de se equivocar; a ligação com o texto é um pretexto sem base alguma para a resposta ( <i>De que passagem do texto você mais gostou? Você concorda com o autor?</i> ).
7- Impossíveis	Exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos externos enciclopédicos, são questões antípodas às de cópias e às objetivas.
8- Metalinguísticas	Indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais ( <i>Qual o título do texto? Quantos parágrafos tem o texto?...</i> ).

Fonte: Adaptado pela autora a partir de MARCUSCHI (2001).

Relevante explicitar que tentamos, sempre que possível, realizar levantamentos por meio de quadros, gráficos, figuras, entre outros, destacando os mesmos aspectos em todas as obras. No entanto, devido à pluralidade de apresentação e constituição das coleções/volumes didáticos ao longo dos anos, nem sempre foi possível tabular e concretizar os mesmos tipos de análises, pois o foco e a diversidade das formas de composição das obras foram se ampliando com o passar do tempo e com as mudanças ocorridas na paisagem semiótica dos textos. Por exemplo: a coleção representante da década de 1980 apresenta um padrão regular de cor, de tarefas e de apresentação espacial dos textos verbais e visuais nas páginas, o que não ocorre nos LDs mais recentes. Assim, justificamos que inserimos os levantamentos de acordo com as possibilidades que cada obra/coleção foi nos permitindo e, dessa maneira, tecemos as reflexões.

Manifestada a organização dos procedimentos de análise dos LDs, passamos, nos tópicos seguintes, às reflexões acerca de cada coleção/volume selecionado.

#### **4.1 O LD de língua inglesa na década de 1980: a coleção *Reading texts in English***

Conforme explicitado no QUADRO 2 constante no capítulo 3 (*Metodologia*), a obra selecionada para análise da década de 1980 foi a *Reading texts in English* (MARQUES, 1989), que, à época, direcionou-se ao público do 2º Grau (antigo Ensino Médio). Antes de partir para as considerações a respeito dessa coleção, é preciso situar, brevemente, o que se passava na educação brasileira nessa década, visto que a história das edições escolares está atrelada, necessariamente, a um contexto político, social, demográfico, científico e pedagógico “que condiciona sua existência, sua estrutura, seu desenvolvimento e a própria natureza de suas produções” (CHOPIN, 2004, p. 564).

A década de 1970 foi de expressivo aumento de matrícula no ensino superior brasileiro, após a Reforma Universitária de 1968<sup>147</sup>, o que afetou os métodos de admissão nas universidades. Os vestibulares tornaram-se foco de ensino de muitas escolas e cursinhos. Assim, mesmo com refluxo das matrículas na década de 1980 por conta da retração das atividades econômicas e redução da capacidade de investimento do Estado no ensino superior, o objetivo dos currículos do 2º grau voltava-se à preparação para o trabalho (cursos profissionalizantes) e para o ingresso na faculdade. Com isso, muitas obras didáticas de línguas adicionais debruçavam-se nos requisitos e conteúdos necessários à aprovação nos testes de admissão das instituições de ensino superior, ou seja, leitura e tradução.

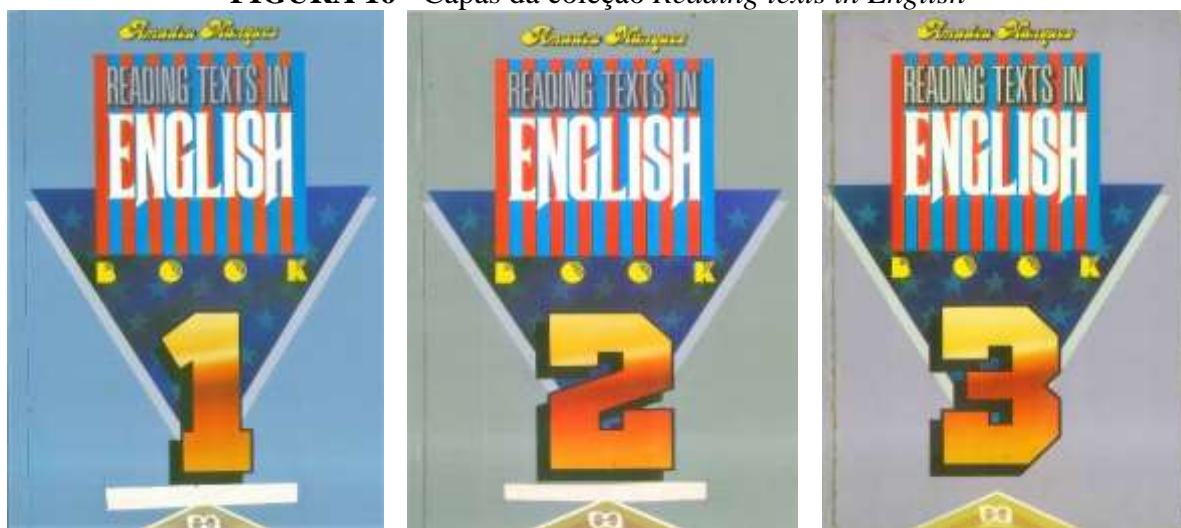
---

<sup>147</sup> Lei nº 5.540/1968, que regulamentou o Ensino Superior no Brasil à época.



Esclarecido tal cenário, partimos para a análise da coleção *Reading texts in English*. Para efeitos de fluidez na leitura, é aqui denominada Coleção 1. Percebemos que o próprio nome da coleção já diz muito sobre a obra: foco na leitura dos textos. Mas, de que leitura estamos tratando? Uma leitura que entende o texto nos limites de suas linhas e palavras? Uma leitura que decodifica e automatiza? Ou uma leitura que amplia as condições e visões do aluno, sua compreensão a respeito de vários modos e linguagens alinhadas no texto e que o faz refletir e intervir em sua realidade? Obter respostas para tais indagações não é tarefa fácil, tampouco objetivamos chegar a assertivas únicas acerca da obra, respeitando outras concepções possíveis. Iniciamos, então, as reflexões sobre a coleção. Esta foi estruturada em 3 volumes, sendo cada livro/volume dividido em 4 grandes blocos. Os blocos dos volumes 1 e 2 possuem 8 unidades cada (ao todo, 32), mas o volume 3 tem um número maior: ao todo, 50 lições distribuídas nos 4 blocos. A FIGURA 16 apresenta as capas dos volumes da Coleção 1.

**FIGURA 16** - Capas da coleção *Reading texts in English*



Fonte: MARQUES (1989), capas dos volumes 1, 2 e 3.

Na página inicial de apresentação da obra, o autor esclarece as exigências de preparação do aluno da época, centradas na valorização da capacidade de entendimento de textos escritos, abrangendo questões discursivas com perguntas e respostas em português, revelando, então, o objetivo do LD em questão (nos três volumes, o texto de apresentação inicial se repete):

**Reading texts in English** leva o aluno a ler (e não a decifrar) e entender (e não a tentar adivinhar) textos em inglês. Textos curtos e agradáveis, de interesse cultural ou informativo, exercícios variados e abrangentes, em forma de testes ou de questões abertas, ampla reciclagem de vocabulário e fixação subliminar das estruturas gramaticais (MARQUES, 1989, v. 1, p. 3, grifo do autor).

Após a apresentação inicial, consta a tabela de conteúdos com sumário e, logo em seguida, iniciam-se os blocos de unidades. Ao fim de cada volume, há o glossário. Não há seção destinada a orientações ao professor especificamente, nem no início, nem no fim dos volumes. O Manual do Professor se diferencia do livro do aluno pela indicação das respostas aos exercícios em **vermelho**. Assim, ao longo dos três volumes, os enunciados (dos exercícios e textos) são dirigidos aos leitores da obra de forma geral (professores ou alunos), exceto em algumas orientações direcionadas ao docente no rodapé de poucas páginas, como foi feito nos textos de duas unidades do livro 1 (unidades 6 e 23), em que aparece a sugestão para que o professor diferencie as pronúncias de duas palavras<sup>148</sup>. Ao início de cada bloco ao longo dos 3 livros da Coleção 1, há uma página contendo um aglomerado de ilustrações, fazendo alusão, de forma antecipada, aos temas abordados nas unidades que virão no referido bloco. O único conteúdo verbal apresentado nessas aberturas é seu título: *Unit 1*, *Unit 2* e assim por diante. Ao final de cada bloco, consta uma seção de revisão (*Review*). A FIGURA 17, a seguir, representa a abertura de dois blocos de unidades do livro 2.

**FIGURA 17** - Páginas de abertura das unidades 3 e 4 da Coleção 1 (década de 1980)



Fonte: MARQUES (1989, v. 2, p. 69; 100).

<sup>148</sup> Na unidade 6, consta a seguinte orientação ao professor: “*Call your students’ attention to the different sounds of blood and food*”. Na unidade 23, sugere-se: “*\*You might call your students’ attention to the difference between story and history*”.

Numa pesquisa sobre livros didáticos adotados desde a década de 1930, Bezemer e Kress (2009) apontam que o uso de desenhos<sup>149</sup> nesses materiais aumentou especialmente após a década de 1980 e que a decisão pela inserção de fotos e desenhos impacta no sentido do “real” que se deseja evocar: enquanto as fotos versam sobre o real (pessoas e objetos), os desenhos remetem ao imaginário; logo, “os desenhos são geralmente ‘amigáveis’ e ‘engraçados’ [...], enquanto as fotos são ‘confrontantes’ [...]. Os desenhos parecem ser divertidos, enquanto as fotos são para aumentar a consciência ‘crítica’” (BEZEMER; KRESS, 2009, p. 254, tradução nossa<sup>150</sup>). Dessa forma, a presença significativa dos desenhos ao longo de toda a coleção, alguns até com aspectos de caricaturas, adicionado ao fato de que a maioria dos textos se refere a conteúdo humorístico, trouxe certa leveza e descontração aos volumes, podendo aproximar os alunos à Coleção 1 e contribuir para interrupção da constância texto escrito - atividade que predomina nas páginas dos três volumes.

Todas as páginas internas da coleção são confeccionadas em tonalidades de preto, branco e **cinza**, o que espelha, de certa forma, o panorama de produção gráfica na década de 1980: início da ampliação do mercado de livros e alto custo das obras, como reforçado no capítulo 1. Logo, a confecção majoritariamente em preto e branco e, até mesmo, a presença das ilustrações justificam-se pelas condições das produções, do cenário financeiro e das editoras no contexto daquela década. A única diferenciação de **cor** na Coleção 1 é a resposta contida no Manual do Professor (em **vermelho**), além da capa de cada volume, que é colorida (FIGURA 16). A maioria das unidades dos três volumes se inicia com um desenho que ilustra alguma informação escrita e, em seguida, o texto; somente 5 unidades contidas no volume 2 apresentam imagens (fotos de paisagem ou ponto turístico). Os textos escritos geralmente são curtos, com média de 5 a 10 linhas, sendo que os poucos que ultrapassam essa quantidade não extrapolam 15 linhas, com tamanho de letra regular e padronizada, aproximando-se de fontes que, atualmente, vemos prevalecer em textos mais formais, como *arial* ou *times new roman*.

---

<sup>149</sup> A diferenciação entre desenho e ilustração é tênue para estudiosos que não atuam na seara da edição ou desenho gráfico. Neste estudo, concordamos com a ideia de que ilustração “é uma imagem, desenho ou gravura que acompanha um texto de livro, jornal, revista ou outro tipo de publicação e tem por objetivo adorná-lo, elucidá-lo ou facilitar a sua compreensão” (CASTAGINI, 2010, p. 7). Assim, entende-se que a ilustração serve a um propósito, para comunicar uma ideia ou conceito ou para facilitar o entendimento de um texto; dentre suas categorias, está o desenho. No caso da Coleção 1, elas apresentam e introduzem as ideias principais dos textos escritos que virão a cada bloco de atividades. Para Camargo (1995), a “ilustração é toda imagem que acompanha um texto. Pode ser um desenho, uma pintura, uma fotografia, um gráfico, etc”. Logo, abarcamos tal conceito, ciente de que para o campo dos estudos gráficos, há diferença entre desenho e ilustração e que um desenho não precisa ser, necessariamente, uma ilustração.

<sup>150</sup> Tradução de: “*The drawings are usually ‘friendly’ and ‘funny’ [...], while the photos are ‘confronting’ [...]. The drawings appear to be entertaining, while the photos are to raise ‘critical’ awareness* (BEZEMER; KRESS, 2009, p. 254).

O volume 1, em geral, assim se apresenta: após o texto verbal (sempre acompanhado do imagético/desenho na parte superior da página), aparecem atividades direcionadas ao vocabulário (exemplos: associação de colunas e múltipla escolha), exercícios que demandam respostas objetivas como verdadeiro ou falso, sim ou não e, por vezes, questões abertas, limitando-se à informação geral ou mais específica, mas que focam no conteúdo escrito do texto e atividade acerca da estrutura de sentenças (exemplos:  *siga o modelo* ou  *complete*); em três unidades do livro 1 (5, 8 e 16), há uma atividade de leitura suplementar ao fim da lição. As unidades são curtas, ocupando de 2 a 4 páginas. Os enunciados, em sua maioria, estão em inglês e os poucos que aparecem em língua portuguesa (não em todas as unidades) se referem às questões abertas sobre a compreensão textual, atendo-se, exclusivamente, à informação escrita. Nesse volume, constatamos apenas uma pergunta que recorre à opinião do aluno (ao final da unidade 15<sup>151</sup>), embora, mesmo assim, não solicite a apresentação de qualquer argumento; no mais, não há questionamento ou atividade voltada aos  *designs*, repertório, reflexão e experiência de vida do educando ou que o leve a atrelar o conteúdo estudado no livro a sua forma de vida, a sua comunidade ou ao seu cotidiano.

O volume 2 está organizado de maneira muito semelhante ao 1, no entanto, apresenta mais itens nas atividades voltadas à gramática e à interpretação textual, com o protagonismo de respostas curtas, objetivas, de múltipla escolha, identificação de colunas, com mais inserções de leitura suplementar e questões discursivas ao fim de algumas unidades, apesar de estas sempre se relacionarem ao conteúdo exclusivo do texto escrito ou a algum excerto de livro, citação ou ditado popular inserido ao longo das páginas. Similar ao livro 1, poucas são as possibilidades de se abordar questões que envolvam o aluno e suas vivências: na unidade 7, na seção  *What about you?*  (E você?), há a abertura para posicionamento do educando<sup>152</sup>, porém, para que este a responda, é preciso recorrer ao tópico gramatical ( *if-clauses*) em foco, ou seja, a inserção dessa pergunta serviu, novamente, como artifício para reforçar aspectos estruturais da língua.

O volume 3 da Coleção 1 segue a organização dos anteriores: muitas atividades objetivas, com o olhar sobre o léxico ou interpretação, limitando-se a informações gerais ou

---

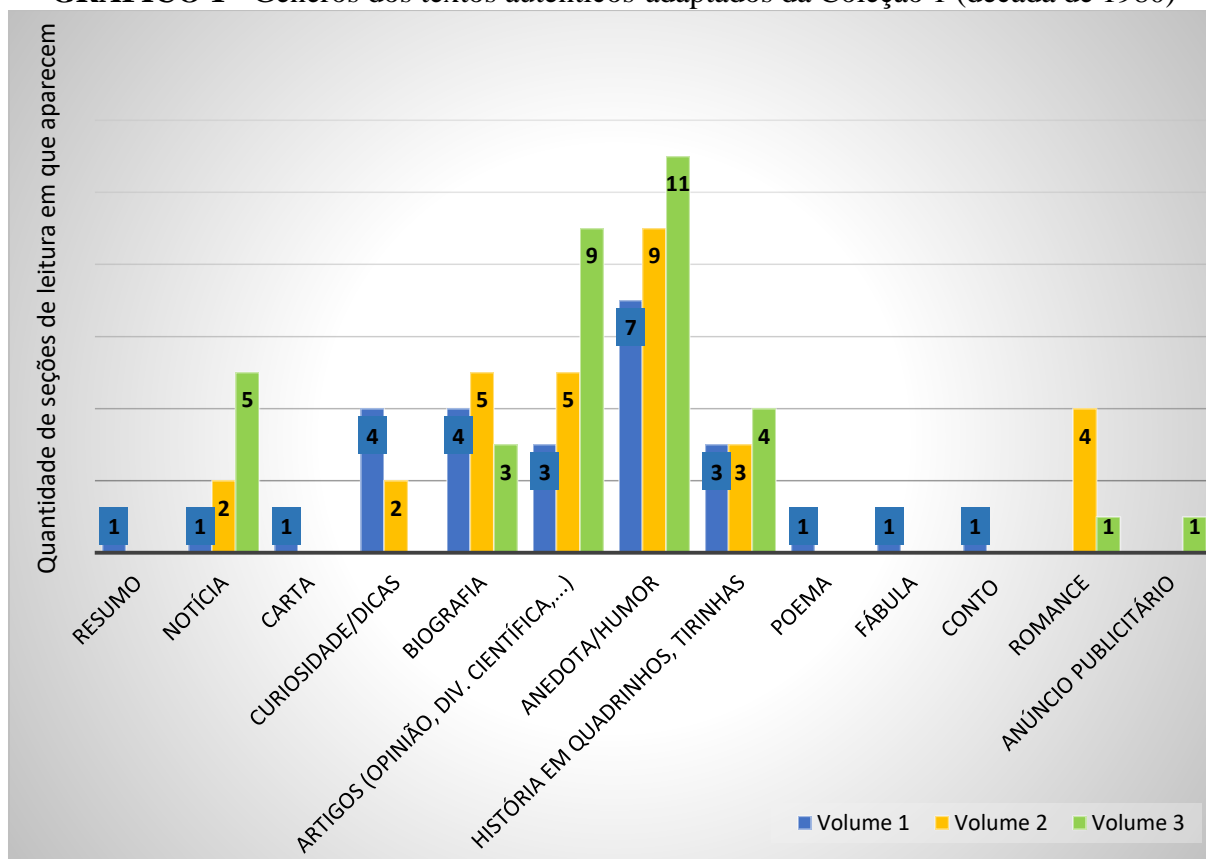
<sup>151</sup> A unidade 15 do volume 1 apresenta hábitos chineses antigos e, ao final da unidade, há a seguinte indagação que retoma o texto: “ *Qual dos hábitos chineses descritos no texto lhe parece mais racional?* ” (MARQUES, 1989, v. 1, p. 49).

<sup>152</sup> Nesta seção, pergunta-se:  *What would you take if your house were on fire and you could remove only one thing?*  (O que você levaria se sua casa estivesse pegando fogo e você pudesse retirar só uma coisa?) (MARQUES, 1989, v. 2, p. 28, tradução nossa).

mais detalhadas acerca do teor escrito. Nesse volume, há vários textos retirados de vestibulares da época com extensivos exercícios norteados às normas.

A respeito das seções de leitura, observamos que os textos, em grande parte, foram retirados de uma variedade das fontes e gêneros no decorrer de toda a coleção, conforme condensado no GRÁFICO 1.

**GRÁFICO 1** - Gêneros dos textos autênticos-adaptados da Coleção 1 (década de 1980)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de MARQUES (1989).

Constatamos que, nos três volumes, a maioria dos textos foram amplamente adaptados e resumidos a excertos em poucas linhas, além de haver ainda textos didáticos. Os desenhos inseridos na parte superior da página também foram elaborados pela equipe do LD em questão. Para melhor compreender as informações resultantes dessa parte das análises, compactamos a fonte de elaboração dos textos de acordo com as seguintes categorias: texto *autêntico* (produzido originalmente sem fim didático, que circula socialmente e inserido no LD de forma integral); *autêntico-adaptado* (elaborado sem fim didático e inserido parcialmente no LD, com alterações); *didático* (elaborado integralmente pelo autor/equipe do LD, produzido para incorporar aspectos linguísticos que se almeja ensinar) e textos de *vestibulares*.

As adaptações textuais que predominam nos três volumes da coleção, especialmente nos volumes 1 e 2, são realizadas, majoritariamente, a partir de textos humorísticos ou anedotas (GRÁFICO 1). É importante salientar que os gêneros dessas adaptações são bem variados (GRÁFICO 1) e sua inserção parcial no LD em questão ocorre de forma muito similar: conteúdo delimitado em poucas linhas, desenhos que se referem a algum detalhe ou situação decorrida na informação escrita, uso da mesma tipografia e foco na transposição do conteúdo escrito do texto, deixando os outros aspectos composicionais dos gêneros em segundo plano, o que nos permite apontar a possibilidade de um trabalho muito restrito (ou até inexistente) com o gênero e os modos semióticos que tipicamente os circundam.

Lembramos que essa coleção busca, como citado em sua apresentação aos professores e alunos, “maior valorização da capacidade de entendimento de textos escritos” e “leva o aluno a ler (e não a decifrar) e entender (e não a tentar adivinhar) textos em inglês” (MARQUES, 1989, p. 3, v. 1, 2 e 3). No entanto, ao constatar a ausência de um trabalho que aborde as propriedades dos gêneros dos textos lá dispostos, sua plasticidade, suas estruturas relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011) e seus artefatos culturais, podemos dizer que a Coleção 1 fecha o leque de possibilidades de inserção de práticas comunicativas legítimas, que refletem a necessidade, os usos e a realidade do educando. Podemos ainda expandir nossas reflexões: ler (e não decifrar) e entender (e não adivinhar) um texto, como colocado na abertura dos volumes, voltam-se, então, nesta coleção, a uma noção de língua transparente, como se o que estivesse posto no conteúdo verbal bastasse para compreensão textual e os demais aspectos (gêneros, modos, cultura, discursos) que ali se imbricam fossem supérfluos às práticas leitoras. Marcuschi (2011, p. 20) assevera que os gêneros são “formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos”. Assim, se não há uma abordagem que se inclina, minimamente, para questões referentes aos gêneros, reforça-se uma prática que entende a língua como abstração formal, como fim em si mesmo.

Partimos, então, para os aspectos visuais da coleção. Pela uniformidade de boa parte dos elementos analisados ao longo dos três volumes e pela impossibilidade de detalhar todos os capítulos da obra, tendo em vista a extensão do *corpus* desta pesquisa, selecionamos uma seção de leitura como exemplo para debruçarmos nossa análise, no entanto, ao longo das investigações e resultados, tecemos considerações que refletem a coleção como um todo, recorrendo a imagens das páginas de outras unidades para explicitar e facilitar a compreensão. Esclarecido tal procedimento, apresentamos a parte inicial do capítulo 27 do livro 1 na FIGURA 18.

FIGURA 18 - Exemplo de seção de leitura da Coleção 1 - Parte I

**A**

**B**

Bicycles are very popular today in many countries. Many people use bicycles for exercise. But exercise is only one of the reasons why bikes are popular. Another reason is money. Bicycles do not cost much money. You do not need any gas to make them go. They are easy and cheap to fix.

In cities, many people prefer bicycles to cars. With a bicycle, they never have to wait in traffic. They don't have any problem to find a place to park. And finally, bikes don't cause any pollution!

**C**

**QUESTIONS**

1. Where are bicycles popular today? *They are popular in many countries.*
2. What do people use bicycles for? *(Many) People use them for exercise.*
3. Are bicycles expensive? *No, they aren't. (They don't cost much money.)*
4. Do you need any gas to make them go? *No, you don't.*
5. Is it cheap or expensive to fix a bicycle? *It's cheap.*
6. Why do people in cities prefer bicycles to cars? *For several reasons.*
7. Is it difficult to find a place to park a bicycle? *No, it isn't.*
8. Do bicycles cause any pollution? *No, they don't.*

**COMPREHENSION**

1. In our days, bicycles are liked and admired ...
 

a) only in some countries	c) <u>in a lot of nations</u>
b) in a few places	d) everywhere
2. Mark the alternative which is wrong, according to the text: There are many reasons why bikes are popular. Some of them are:
 

a) You don't need much money to fix a bike.
b) You don't need much space to park one.
c) <u>You don't need much money to buy one.</u>
d) You don't need any money to buy one.
3. Mark the alternative which is wrong, according to the text. A lot of city people prefer bicycles to cars, because
 

a) they are much more economical.
b) they help to solve the problem of pollution.
c) <u>they are really very fast.</u>
d) it's always easy to find a place to park a bicycle.

\* Show your students that you means people in general, in that case.

Fonte: MARQUES (1989, v. 1, p. 82-83), com destaques da autora.

A unidade em questão se intitula *Sell your car and buy a bike!* (Venda seu carro e compre uma bicicleta) e conta com um texto (item B, página à esquerda da FIGURA 18) de dois parágrafos que, resumidamente, apresentam argumentos para o uso da bicicleta (benefícios quanto ao custo, à saúde, ao meio ambiente e às facilidades de deslocamento). Para sua construção, inseriu-se uma ilustração em preto, branco e cinza (item A, FIGURA 18) que ocupa mais da metade da página, especialmente a parte superior e central, em que aparece um rapaz sobre uma bicicleta e, na parte superior esquerda, em tom mais claro de cinza e preto, há desenhos em traços que representam veículos como carro e ônibus. Percebemos que esse texto visual funciona de forma ilustrativa (GUALBERTO, 2016), de maneira que sua inserção foi realizada pela equipe autora do LD para se referir e ilustrar algo que é diretamente abordado no modo escrito (prioridade no uso da bicicleta).

Ao aplicar as categorias da GDV, podemos desdobrar nossas reflexões nos seguintes aspectos: o participante representado (PR) tem seu olhar cabisbaixo, fixado na bicicleta, sendo que a linha dos olhos forma um vetor rumo ao seu meio de transporte, o que leva o leitor/observador a direcionar sua atenção para a informação que se deseja destacar: uso da bicicleta como meio de locomoção. Quanto à *metafunção interacional*, o PR não estabelece contato visual direto com o leitor, num ato de *oferta*, de contemplação de uma informação. Ele é retratado de forma oblíqua, como se estivesse se dirigindo para algo ou alguém que não é o leitor, num ângulo aberto (*long shot*), que possibilita visualizar todo seu corpo; essa composição, aliada à feição séria do PR, ratifica o papel contemplação por parte do observador, estabelecendo relação de impessoalidade, de distanciamento. Nesse sentido, a configuração e disposição de tais recursos (olhar, distância social, ângulo, plano) reforçam um menor envolvimento entre personagem e leitor e possibilitam focalizar/dar saliência a mesma mensagem principal que o modo escrito traz: o uso da bicicleta.

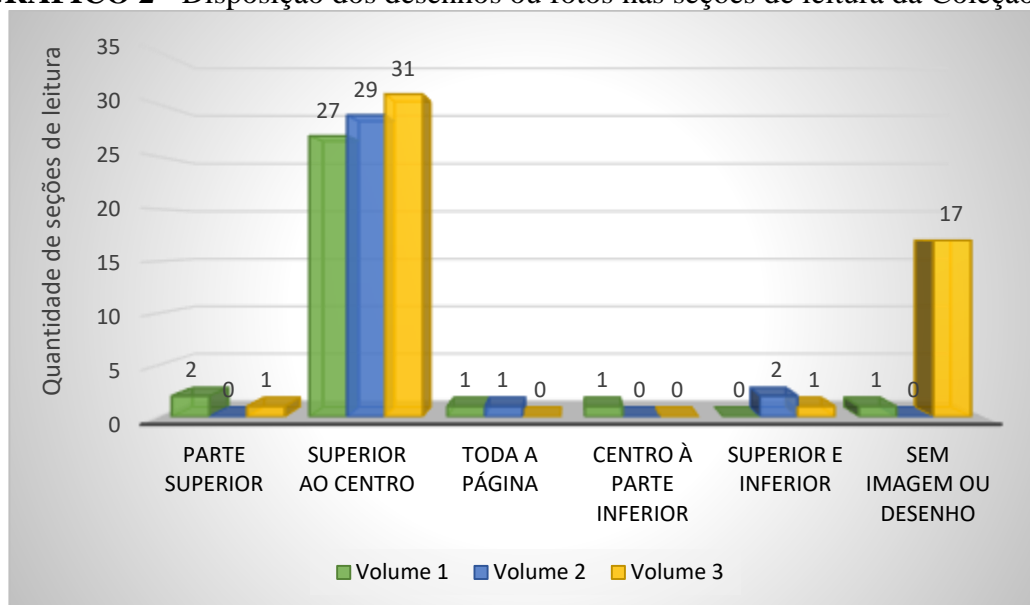
Verificamos que a ilustração é retratada em baixa validade/modalidade, fugindo dos aspectos da realidade, com poucas escalas de brilho e diferenciações de **cores** (preto, branco e **cinza**). Para Machin (2007), “em alguns casos, o monocromático, como em preto e branco, pode conotar atemporalidade ou seriedade”<sup>153</sup> (p. 75). Assim, o texto visual se distancia do natural, do mundo real, o que traz uma perspectiva mais subjetiva, sensorial, visto que não é uma imagem fotografada de um ciclista, mas uma visão particular dos editores que compõem a equipe de confecção da coleção.

Ao voltarmos nosso olhar aos aspectos *composicionais*, evidenciamos como alguns elementos estão dispostos nas páginas. O texto visual ocupa a parte superior e central por completo, numa proporção de espaço bem maior que o destinado ao escrito. O GRÁFICO 2 compacta os dados referentes à localização dos desenhos (ou fotos) ao longo dos três volumes da Coleção 1.

---

<sup>153</sup> Tradução de: “*In some cases monochrome, as in black and white, can connote timelessness or seriousness*” (MACHIN, 2007, p. 75).



**GRÁFICO 2** - Disposição dos desenhos ou fotos nas seções de leitura da Coleção 1

Fonte: Elaborado pela autora a partir de MARQUES (1989).

Os dados do GRÁFICO 2 demonstram que o modo visual (sejam fotos ou ilustrações) ocupa relevante espaço na disposição dos elementos, com uma perspectiva verticalizada (*top bottom*) que se repete na maior parte das unidades dos três volumes: imagens dispostas na parte superior até a metade da página e, logo abaixo, as informações escritas. Aplicando os valores informacionais *ideal-real* da GDV, depreende-se que os desenhos e fotos desempenham, nessa disposição, uma informação idealizada, desejada (parte superior) e, no campo inferior, em que está o texto escrito, há informações mais detalhadas (reais); assim, “a parte informacional (ou ideologicamente) em primeiro plano da mensagem é comunicada visualmente, e a escrita serve como uma elaboração sobre ela” (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021, p. 191). Essa disposição vertical texto pictórico-escrito acarreta um caminho de leitura hierárquico, num movimento do geral ao específico, como se a parte escrita (*real*) representasse a possibilidade de materialização do visual (*ideal*).

A uniformidade nos arranjos dos elementos permanece quando visualizamos os pares de páginas abertas (itens A, B e C, FIGURA 18), possibilitando a análise dos quadrantes: em 64% das unidades dos 3 volumes, o desenho se situa no quadrante *ideal-dado* (superior esquerdo), o texto escrito ocupa a posição *real-dado* (inferior esquerdo) e os exercícios nos quadrantes à direita (novo), conforme vemos na FIGURA 18. Kress e van Leeuwen ([1996; 2006] 2021) reforçam que, “em termos gerais, o sentido do Novo é, portanto, problemático, contestável, , enquanto o Dado é apresentado como consenso, evidente” (p. 187, tradução

nossa<sup>154</sup>); logo, ao trazer as atividades majoritariamente no campo do Novo, endossa-se o sentido de que o relevante ou o que se está realmente em debate é sempre a realização da atividade, a compreensão por meio das tarefas, como se o texto (visual e escrito) dispensasse explicações, fosse um meio já conhecido para se atingir o desconhecido, nesse caso, as respostas das atividades. Essas reflexões reforçam uma concepção de leitura decodificadora, de texto enquanto transmissão de informação acabada e de leitor que extrai e replica dados superficiais do texto verbal.

Dessa maneira, tendo como princípio os *valores informacionais* da GDV (FIGURA 18), evidenciamos que essa disposição propicia uma preferência ao conteúdo dos exercícios, uma vez que estes se localizam sempre como informações novas, a serem atingidas/conhecidas. Assim, presume-se que, no intuito de cumprir as atividades, a disposição e *layout* dos elementos configurados pela equipe criativa do LD induz o aluno a percorrer um trajeto sequencial na leitura codificada, linha por linha, de cima para baixo, da esquerda para direita. Nesse sentido, o leitor terá o papel de, no máximo, contemplar a imagem, atendo-se ao código escrito em busca de cumprir o que se pede nas atividades e o texto torna-se, assim, “pretexto para atividades mecânicas de leitura – exercício de ‘copiação’ [...] – ou de identificação pura de elementos gramaticais” (SANTOS; TEIXEIRA, 2017, p. 425).

Prosseguindo com a análise da unidade 27 (FIGURA 18) concentrada nas *categorias composicionais*, notamos que, no primeiro plano do texto visual (item A), em destaque, está o rapaz na bicicleta, que é a informação mais saliente que mais carrega o sentido e que o modo escrito também busca destacar. A evidência é reforçada não só pelo tamanho e pelo posicionamento central do PR, mas também pelo destaque que a cor branca proporciona ao contornar o ciclista. Van Leeuwen (2011) esclarece que a cor pode potencializar a saliência e, assim, ajudar a chamar atenção aos elementos que realmente são importantes. O efeito do plano de fundo e o contorno branco ajudaram nesse destaque, alinhando uma coerência entre o conteúdo verbal e imagético.

Em segundo plano, na parte superior esquerda (item A, FIGURA 18), há veículos automotores (ônibus e carros) desenhados em linhas mais finas, além de traços espiralados. De acordo com os critérios de *valor informacional* dispostos na GDV, o lado esquerdo da imagem pode representar o passado ou informação dada, familiar, já conhecida pelo leitor/observador e o direito, algo novo, presente ou futuro. Ao inserir os veículos na parte superior esquerda e a bicicleta no oposto, aliam-se o modo escrito e o visual: venda o carro e ande de bicicleta, ou

---

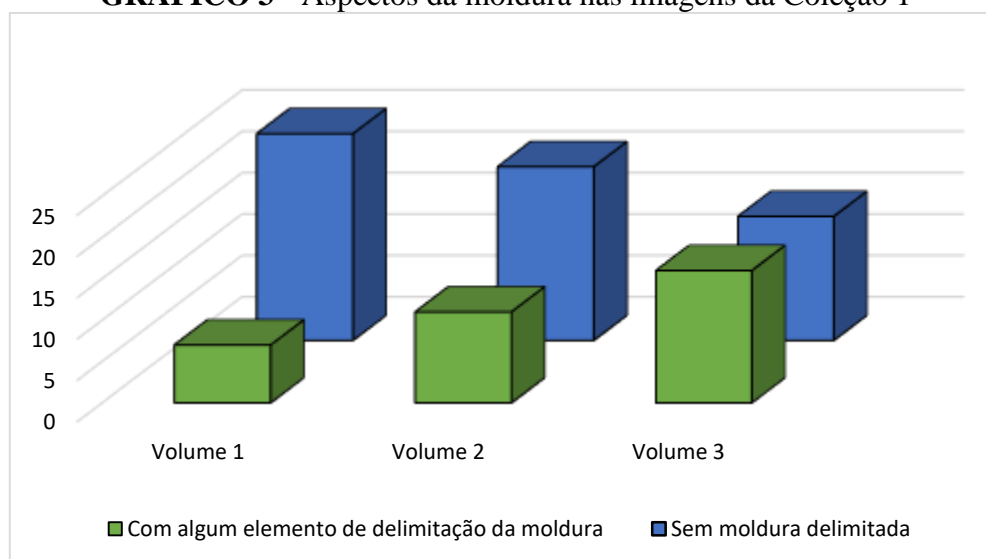
<sup>154</sup> Tradução de: “Broadly speaking, the meaning of the New is therefore problematic, contestable, while Given is presented as commonsensical, self-evident” (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021, p. 187).

seja, a prioridade para a bicicleta apontada pelo modo verbal é representada pictoricamente ao colocá-la no primeiro plano, no quadrante central e mais à direita, o que oportuniza o protagonismo da informação nova.

Ademais, podemos observar alguns aspectos referentes à *moldura*, nesse caso, elaborada por um fundo **cinza**, sem contornos retos. Sobreposta a ela, na parte inferior central, aparece a frase que intitula a unidade em letras maiúsculas (caixa alta). Nas palavras de Kress e van Leeuwen ([1996/2006] 2021), “quanto mais forte o enquadramento de um elemento, mais ele é desconectado de seu ambiente imediato e apresentado como uma unidade separada”<sup>155</sup> (p. 205). Portanto, ao observar a disposição do desenho, sua moldura e o texto escrito, temos a impressão parcial de que eles estão desconectados, como se pertencessem a unidades distintas, visto que a moldura proporciona tal separação. No entanto, a inserção do título, que ocorreu por meio da sobreposição (VAN LEEUWEN, 2005) no espaço sombreado da moldura que demarca o desenho e bem próximo às informações verbais (que vêm abaixo, item B), estabelece uma espécie de coesão e ligação entre o conteúdo visual e o verbal, contribuindo para uma possível relação entre os dois.

A respeito das molduras demarcadas nos desenhos e fotos que compõem os textos, nas unidades em que há a presença destas, percebemos que a maioria delas não possui nenhum recurso de enquadramento ou limitação que separa o modo visual do verbal, conforme realçam os dados do GRÁFICO 3 a seguir.

**GRÁFICO 3** - Aspectos da moldura nas imagens da Coleção 1



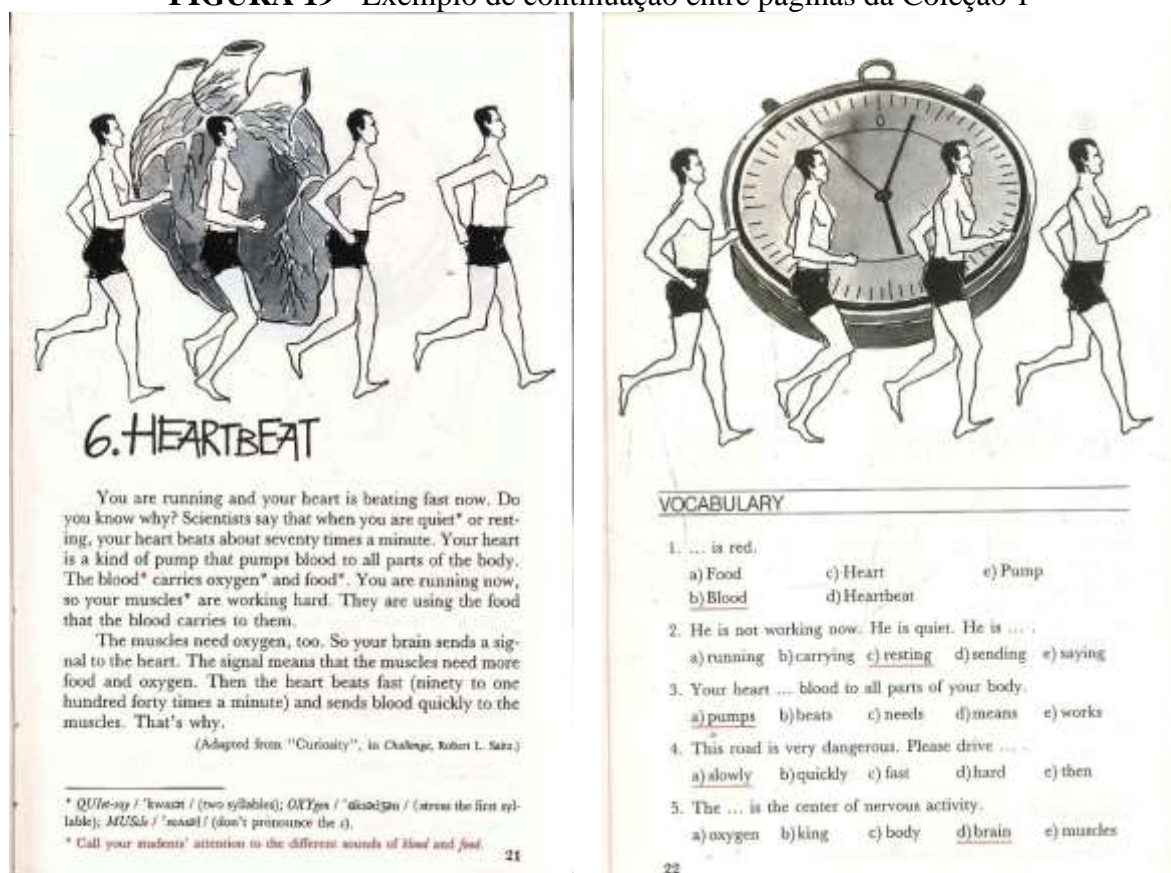
Fonte: Elaborado pela autora a partir de MARQUES (1989).

<sup>155</sup> Tradução de: “The stronger the framing of an element, the more it is disconnected from its immediate environment and presented as a separate unit” (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996/2006] 2021, p. 205).

O GRÁFICO 3 comprova que a maior parte das unidades que contêm desenhos ou fotos não apresentam elementos como **cor**, traços, linhas que os delimitam, especialmente nos volumes 1 e 2, com espaços em branco entre o conteúdo imagético e o escrito. Nas unidades em que se detectou algum recurso que compõe a borda, como foi o caso da unidade 27 analisada (FIGURA 18), o sombreamento no plano de fundo de forma retangular em tons de **cinza** (claro ou escuro) predominou (59%) diante dos outros artefatos (linhas retas ou traços irregulares, que somaram 41%). Van Leeuwen (2005) sugere que, quando dois ou mais elementos são separados por espaços vazios, eles devem ser vistos como similares em algum aspecto e diferentes em outro. Logo, com a predominância dos espaços em branco, inferimos que esses dois elementos pertencem a duas unidades diferentes, sem se acoplar, embora abordem a mesma temática.

Ainda quanto ao *layout* das páginas, observamos que, em algumas unidades da coleção, aspectos e recursos das ilustrações invadem as próximas páginas da unidade a que pertencem (FIGURA 19), para além da primeira em que consta o texto escrito, o que pode servir para reforçar a associação entre o visual e o verbal.

FIGURA 19 - Exemplo de continuação entre páginas da Coleção 1



A inserção dos recursos visuais prosseguindo na página seguinte (FIGURA 19) fortalece a conexão com o modo escrito, criando uma relação de coesão, num sinal de interdependência entre eles. Embora essa continuidade de partes dos desenhos em páginas consecutivas seja relevante para estabelecer elos entre os modos e orientar a leitura, isso só ocorreu em 8 (oito) unidades ao longo dos três volumes, o que representa uma porcentagem de 7% das lições da coleção inteira. Ademais, recorrendo aos aspectos dos *valores informacionais* (significados *composicionais*), essa organização topo/base aponta novamente para a estrutura *ideal/real*, com o texto visual ocupando o lugar do idealizado/genérico e o conteúdo escrito como o acessível, real, reforçando o espaço do verbal como da informação concreta.

Outro elemento que compõe a orquestração dos modos e recursos nas páginas é a tipografia. Na visão de Machin (2007), as letras e suas formas tornaram-se mais gráficas e icônicas, constituindo-se parte importante do sentido que se almeja construir. No mesmo caminho, van Leeuwen (2005) ressalta que a tipografia desempenhou, por um longo período, o papel de “transmitir as palavras dos autores da forma mais clara e legível possível, sem adicionar nada de seu ao texto”<sup>156</sup> (p. 26), no entanto, essa função mudou. Atualmente, as formas das letras apoiam a projeção de significados por meio de recursos como serifa<sup>157</sup>, tamanhos, peso (**negrito**, *itálico*), **cores**, curvaturas e outros, proporcionando maior dinamismo e identificação aos *designs* dos textos.

Ao lançarmos nosso olhar para a tipografia que circunscreve as páginas da Coleção 1, chegamos aos dados que compõem o QUADRO 4.

**QUADRO 4 - Predominância da tipografia na Coleção 1 (1980)**

<b>Especificação dos títulos ou das seções/subseções</b>	<b>Recursos tipográficos empregados</b>
Título dos blocos	Maiúscula, sem serifa, negrito, condensada, angular, majoritariamente situada no canto superior direito, com leves curvaturas.
Título dos capítulos	Maiúscula, majoritariamente sem serifa e no centro da página, negrito, condensada, verticalizada.
Textos escritos	Retas e verticais, sem negrito ou itálico, condensada, sem serifa, tradicional (arial), majoritariamente situada na parte inferior da página (meio para baixo).
Atividades	Divisão dos blocos de atividades (exemplo: <i>TRUE OR FALSE?</i> , <i>STRUCTURES</i> ; <i>VOCABULARY</i> ): maiúscula, reta e verticalizada, sem serifa, condensada, demarcada com linhas acima e abaixo.

<sup>156</sup> Tradução de “For a long time typography saw its role as one of transmitting the words of authors as clearly and legibly as possible, without adding anything of its own to the text” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 26).

<sup>157</sup> Extremidades das letras demarcadas e alongadas, que conectam/aproximam os caracteres (MACHIN, 2007).

Especificação dos títulos ou das seções/subseções	Recursos tipográficos empregados
	Enunciados e questões dos exercícios: majoritariamente minúscula, reta, condensada, sem serifa. Todas em preto, somente a resposta do professor (manual) de <b>vermelho</b> e em tamanho menor.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de MARQUES (1989).

O QUADRO 4 evidencia a uniformidade tipográfica entre as seções da obra: o título dos blocos aparece em letras mais condensadas, com regularidade da fonte mais verticalizada e algumas letras apresentando leves curvaturas. De acordo com Machin (2007), as curvaturas podem indicar mais fluidez, enquanto as angulares e retas remetem ao tradicional, técnico e objetivo. Logo, o título dos blocos com alguns caracteres suavemente curvados, agregado aos desenhos mais despojados que ilustram essas páginas de abertura (FIGURA 17), parece fazer um convite mais descontraído ao aluno e ao professor para a leitura e estudo da unidade que vem em seguida.

Podemos dizer que essa aproximação é rompida com a padronização tipográfica que aparece nas seções posteriores. Bezemer e Kress (2016a), em pesquisa com livros didáticos, mostram que “até o fim da década de 1980, no geral, uma fonte era usada consistentemente ao longo de um livro inteiro”<sup>158</sup> (p. 20) e, com a Coleção 1, tal dado também pode ser comprovado da seguinte forma: o título dos capítulos (item A, FIGURA 18) vem sempre na orientação vertical e em negrito, com caracteres mais altos e em expansão mais condensada no centro da página, conferindo maior unidade e autoridade (MACHIN, 2007); o texto verbal (como no item B, FIGURA 18) e as atividades (como no item C, FIGURA 18) apresentam similaridade na fonte, num estilo mais técnico e formal, proporcionando uma *rima* que associa o texto escrito às atividades propostas. Para Kress e van Leeuwen ([1996; 2006] 2021), a *rima visual*<sup>159</sup> é uma conexão concretizada por qualidades visuais comuns de dois ou mais elementos, como a **cor** ou outros artefatos. Esse mesmo padrão tipográfico, utilizando também a mesma cor (preta), além de letras maiúsculas para início das seções de cada tipo de exercício (*verdadeiro ou falso*, *vocabulário*, entre outros), reforça a conformidade e ordem entre as seções da coleção, como vemos na FIGURA 20 a seguir, que ilustra a continuação do capítulo 27 do volume 1.

<sup>158</sup> Tradução de: “Until the late 1980s usually one font was used consistently throughout a textbook” (BEZEMER; KRESS, 2016a, p.20).

<sup>159</sup> Kress e van Leeuwen ([1996; 2006] 2021, p. 206) citam van Leeuwen (2005) quando se referem à *rima visual*. Van Leeuwen (2005) aborda a rima pela combinação de elementos que, embora separados, podem formar uma *coerência* por aspectos semelhantes: “É possível que a imagem e o texto rimem, por exemplo, através da semelhança de cores. Isso sinaliza que, embora separados, eles têm alguma qualidade em comum” (p. 12). Tradução de: “[...] it is possible for picture and text to ‘rhyme’, for instance through colour similarity. This signals that, although separate, they nevertheless have some quality in common” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 12).

**FIGURA 20** - Exemplo de atividades de seção de leitura da Coleção 1 - Parte II

**A**  
STRUCTURES

Follow this model: Bicycles cost little money. (much)  
*They don't cost much money.*

1. They need little care. (much) *They don't need much care.*
2. They give little trouble. (much) *They don't give much trouble.*
3. They cause few problems. (many) *They don't cause many problems.*
4. They have few friends. (many) *They don't have many friends.*

Now follow this model: You don't need any gas. (no)  
*You need no gas.*

5. You don't have any problem. *You have no problem.*
6. They don't cause any pollution. *They cause no pollution.*
7. They don't have any time. *They have no time.*
8. You don't spend any money. *You spend no money.*

**B**

**C**  
A bicycle has two wheels. You pedal with your feet to make it go. But the first bicycles had no pedals. The person sat on the seat and pushed with his feet!

**D**  
*Questão discursiva — responda em português: Como se fazia para andar nas primeiras bicicletas?*  
*A pessoa sentava-se e empurrava-a dando impulso com os pés!*

84

Fonte: MARQUES (1989, v. 1, p. 84), com destaques da autora.

Serafini e Clausen (2012) asseveram que “as fontes tradicionais usadas em muitos textos escritos foram naturalizadas a ponto de não se esperar que os leitores prestassem atenção ao seu *design*, em vez disso, eles deveriam olhar além do tipo de letra usado para recuperar o conteúdo representado” (p. 5, tradução nossa<sup>160</sup>). Essa tradição de uso da letra como recurso para retomar algum conteúdo é perceptível na Coleção 1, especialmente pelo fato de não apresentar variedade nos recursos tipográficos entre as seções, optando por fontes mais tradicionais que remontam e rimam, de certa forma, o texto verbal e as atividades. Vemos na FIGURA 20 essa regularidade e padronização que as tipografias inseridas na Coleção 1 trazem por meio dos: títulos das seções das tarefas (item A) com o uso de maiúsculas, retas, condensadas, com linhas delineando seus extremos superior e inferior, sua sistematização e pertencimento a grupos de atividades (metafunção *textual*); enunciados em minúscula, condensadas, sem serifa, retas e com uso de

<sup>160</sup> Tradução de: “Traditional fonts used in many written texts were naturalized to the point that readers were not expected to pay attention to their design, rather they were expected to look past the typeface used to retrieve the content represented” (SERAFINI; CLAUSEN, 2012, p. 5).

*itálico* e **negrito** (*peso*) para destacar os exemplos a serem seguidos (itens B e D); ainda é possível notar que, ao indicar uma proposta de questão discursiva, um texto escrito curto é inserido (item C), mantendo o padrão da tipografia dos demais textos verbais da Coleção 1: condensadas, tradicionais, retas e sem recurso de peso/destaque ou qualquer outra diferenciação/saliência. Notamos, assim, como esse padrão tipográfico pode expressar atitudes do que é representado: imposição de hierarquia e impessoalidade, demonstrando seriedade e rigidez entre as seções e o que deve ser feito em cada uma delas. Constatamos, também, como a tipografia acarreta uma *rima* entre as partes que dividem as seções de leitura: predominância da **cor** e do mesmo tipo de fonte nos enunciados e itens de cada questão, uso dos mesmos recursos de *peso* (VAN LEEUWEN, 2006) para destacar exemplos a serem seguidos nas atividades (**negrito** e *itálico*) e preferência pela caixa alta na divisão dos tipos de tarefas.

Essa sequência e autoridade que a fonte fornece também são reforçadas pela distribuição do texto escrito em ambos os lados da página, no mesmo limite da margem, o que, conforme Machin (2007), demonstra controle e formalidade. Van Leeuwen (2006) pontua que não podemos analisar a tipografia isoladamente dos outros modos nos quais ela quase sempre coocorre e é por isso que destacamos que, quando direcionamos o olhar para as análises da Coleção 1 tecidas até aqui (*layout*, moldura, regularidade da tipografia, predominância dos valores informacionais *ideal-real*), verificamos que elas convergem para uma perspectiva tradicional nos caminhos da leitura: da esquerda para direita, de cima para baixo, seguindo a ordem em que os elementos aparecem nas páginas.


O LD, nesse contexto, aproxima-se da ideia de um instrumento com caráter autoritário, como um depositário do saber, com verdades e informações inflexíveis a serem transmitidas. Assim, há muitas chances de o professor exercer, nesse viés, a tarefa de reprodução e legitimação dos conteúdos que circundam o livro, numa ação mecânica e restritiva ao conteúdo escrito.

Essas considerações podem ser ratificadas não somente pelos aspectos e conclusões desmembradas até este ponto com base nos critérios da GDV e dimensões visuais, como também pela constatação de que não há, nas atividades e nos enunciados, orientações que explorem os recursos e modos que extrapolem o verbal, conforme exemplificamos por meio da unidade 6 do livro 2 (FIGURA 21 a seguir). Ao organizar todas as atividades em torno desse modo semiótico, ele passar a figurar, para os usuários do LD em questão, como o único portador de informações e de significado, acarretando uma visão de que os demais modos são apenas ilustrativos, assim como os outros recursos de *layout* e diagramação. Mapeando a FIGURA 21, conseguimos ter uma noção do protagonismo do conteúdo verbal na Coleção 1.



FIGURA 21- Exemplo de atividades de compreensão textual da Coleção 1

**6. THE AMAZON FOREST AND THE FUTURE OF THE WORLD**



The Amazon forest covers five million square kilometers and contains one third of the world's trees. But those trees are disappearing. If the destruction of the forest continues, there will be nothing left by the year 2000.

What will happen if more of the Amazon forest is cut down? Some scientists say there will be serious effects on the world's climate, and the air that we breathe will lose some of its oxygen\*. Why is this?

Trees absorb the gas carbon dioxide\* from the air, and give out oxygen into the air. The Amazon forest provides 50% of the world's annual production of oxygen. If we lose the tropical forests, the air will contain much less oxygen and much more carbon dioxide. With more carbon dioxide in the air, the temperature will rise; the ice-caps at the North and South Poles will melt; the sea level will rise. Life on earth will become difficult — perhaps even impossible.

(Adapted from *The Amazon*, Jane Molinsaux.)

\* Say: oxygen /'ɒksɪdʒən/; dioxide /daɪ'ɒksaɪd/.

24

**QUESTIONS**

1. How large is the Amazon forest? *It covers five million square kilometers.*
2. What is happening to the Amazon trees? *They are disappearing.*
3. What will happen if the destruction continues? *There will be nothing left by the year 2000.*
4. What do scientists say about that? *They say there will be serious effects on the world's climate.*
5. What will happen to the air that we breathe? *It will lose some of its oxygen.*
6. What do trees absorb from the air? *They absorb the gas carbon dioxide (from the air).*
7. And what do they give out? *They give out oxygen (into the air).*
8. How much oxygen does the Amazon forest provide? *It provides 50% of the world's annual production of oxygen.*
9. What will happen to the air if we lose the tropical forests? *It will contain much less oxygen and much more carbon dioxide.*
10. What kind of life will there be on earth if the destruction continues? *Life on earth will become difficult — perhaps even impossible.*

**TRUE OR FALSE?**

1. The Amazon forest has a very large area. *✓*
2. Tropical forests are fast disappearing. *✓*
3. If they don't stop cutting down those trees, there will be no life on earth by the year 2000. *✓ (nothing left of the forest)*
4. The destruction of the Amazon forest will affect weather conditions. *✓*
5. The air that we breathe will lose all of its oxygen. *✗ some*
6. Trees lose carbon dioxide from the air. *✗ absorb*
7. Half of the oxygen that we breathe comes from the Amazon forest. *✓*
8. Without the Amazon, there will be much more clean fresh air. *✗ less*
9. If there is less oxygen, the ice-caps at the Poles will become liquid. *✓*
10. The destruction of the Amazon forest will be an ecological disaster. *✓*

26

Fonte: MARQUES (1989, v. 2, p. 24; 26).

A temática que domina a unidade 6 (FIGURA 21) gira em torno da Floresta Amazônica e sua importância para o mundo. A leitura e a problematização desse tema, tão caro aos cidadãos, poderiam fomentar reflexões acerca do desmatamento, poluição, proteção ao ambiente, relevância da Floresta na manutenção do ecossistema e da qualidade de vida. No entanto, as atividades que visam à compreensão textual (página à direita da FIGURA 21) e que poderiam destrinchar amplas considerações a partir do que é projetado no texto (escrito e imagético) focam exclusivamente na busca de informações gerais e específicas que o modo escrito fornece. Todas as questões se voltam para as respostas restritas às sentenças, inclusive elas são direcionadas na mesma ordem em que aparecem nas linhas e parágrafos do texto verbal. Ao dialogar com a docente atuante nas décadas de 1980 e 1990, fizemos um questionamento relativo a essa ausência de perguntas e abordagens mais relacionadas ao envolvimento texto-realidade do aluno nos LDs da época, exemplificando com essa unidade (FIGURA 21) da Coleção 1, conforme fragmento reproduzido abaixo.

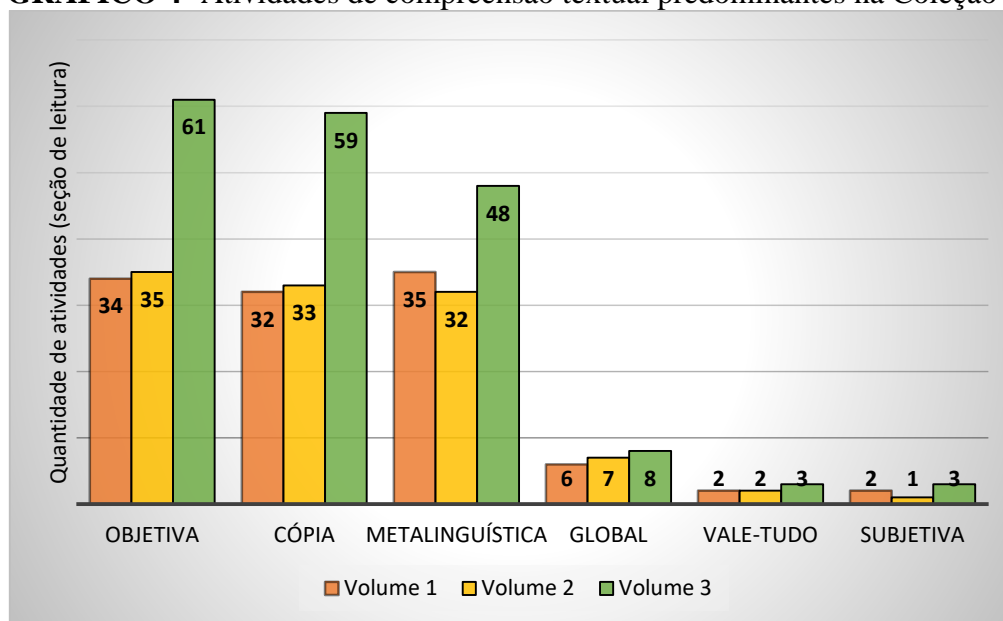
**(108) Pesq:** E em sua prática, você até começou a falar da distância da realidade do aluno, e aí, você buscava, de alguma forma, aproximar, ouvir, é:: trazer pra tentar assim aplicar na realida/ Por exemplo, a gente tem um texto aqui ((*abro o volume 2 da coleção Reading text in English, da década de 80, e mostro o capítulo 6*)) sobre a destruição da Floresta Amazônica, que é um tema bem assim, que brasileiro conhece, que está na nossa terra, né, afeta diretamente a todos nós, o título já fala “Floresta Amazônica e o futuro do mundo” e a gente vê aqui ((*apontando para a página de perguntas de interpretação*)) a gente vê que não tem nenhuma pergunta sobre isso, que se volta mais ao local, né, enfim. Você buscava tentar fazer esse elo, assim, da realidade do texto com a do aluno?

**(109) Prof A:** **Eu não tinha essa noção, Vanessa, não tinha** (++) e foi por muito tempo, tá?! Eu passei a ter essa noção depois que eu fiz o curso, abriu a minha cabeça assim. **Sabe, eu nem me despertei, não tinha, não tinha.** (++) **Os livros nem traziam isso, pelo menos eu não lembro, aí era como te disse, assim, na maioria das vezes, texto, atividade, conteúdo, sabe?! Ah, e as atividades, como te falei, muito sobre gramática** (APÊNDICE C, turnos 108 e 109, grifo nosso).

A educadora salienta essa perspectiva centrada no conteúdo escrito do texto sem outros desdobramentos e na rotina sequencial de texto-atividade reforçada pelas coleções, o que reflete também a escassez de orientações destinadas a práticas condizentes com as dimensões sociais, políticas, ideológicas e discursivas que o trabalho com os textos pode proporcionar. Tanto as colocações da docente quanto as análises advindas do LD nos trazem indícios sobre a concepção de **leitura** da coleção em questão, termo que protagoniza, inclusive, seu título (*Reading text in English*): letramento da letra, do verbal, com o propósito de se alcançar o que “o autor quis dizer”, sem outras projeções nos domínios sociais daquela leitura na vida do leitor.

A FIGURA 21 ilustra apenas uma seção de leitura da coleção, mas observamos que essa prática permanece ao longo dos três volumes, ou seja, há ausência de ponderações, atividades ou apontamentos que associem os modos verbal e visual e todos os demais recursos que já pontuamos em nossas análises. Além disso, não há indicações ou indagações (prévias, durante ou após os textos) que estimulem o aluno e o professor a explorarem os repertórios culturais, particulares e conhecimentos de mundo ou como esses reverberam e corroboram a produção de sentido. Conseqüentemente, o processo de aprendizagem enquanto construção de novos signos é limitado, visto que ler se torna um ato passivo, sem possibilidade de ação e reflexão daquelas práticas nas vivências situadas dos aprendizes.

Assim, em geral, ao analisar as atividades contidas nas seções de leitura sob as lentes das categorias propostas por Marcuschi (2001), conforme resumimos e adaptamos no QUADRO 3, averiguamos que, predominantemente, nos três volumes, prevalecem, em valores aproximados, as atividades objetivas (32%), de cópia (30%) e metalinguística (29%), com poucos exercícios que se classificam como globais (5%), vale-tudo (2%) e subjetivas (1%), com foco total nas informações verbais, como podemos observar no GRÁFICO 4.

**GRÁFICO 4-** Atividades de compreensão textual predominantes na Coleção 1

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Coleção 1 (MARQUES, 1989), de acordo com a categorização adaptada de MARCUSCHI (2001).

Concluimos, pois, que as atividades desdobradas a partir dos textos da Coleção 1, ao contrário do que se expõe na apresentação da obra aos alunos e professores, apresentam uma visão passiva de leitor-aluno, que precisa decodificar palavras e sentenças, muitas vezes de forma sequencial, para cumprir as tarefas propostas que convergem ora para o entendimento de elementos linguísticos isolados, ora para a tradução ou para a reprodução de trechos. Ademais, a Prof A citou, em sua entrevista, o foco gramatical e o estilo repetitivo (texto-atividade) que as obras da época manifestavam: *“aí era como te disse, assim, na maioria das vezes, texto, atividade, conteúdo, sabe?! Ah, e as atividades, como te falei, muito sobre gramática”* (APÊNDICE C, turno 109). Marcuschi (1996) salienta que essas abordagens acarretam suposições

ingênuas e fundadas numa noção equivocada de língua, de texto e de compreensão. Partem de uma teoria da comunicação teoricamente ingênua e empiricamente inadequada. A noção equivocada de língua como um código autônomo com propriedades imanescentes conduz à adoção de uma teoria da compreensão em que compreender equivale a decodificar. Mas como nós vimos, *compreender não é o mesmo que decodificar palavras e frases do texto* (MARCUSCHI, 1996, p.77, grifo do autor).

Nessa esteira, a leitura se resume à extração de trechos enquanto mera reprodução, como se ler fosse um verbo intransitivo (GEE, 2005), um ato que se esgotasse em si mesmo, independente das condições sociais, políticas e ideológicas que percorrem todo texto. Por conseguinte, manifestam-se possibilidades de práticas de letramentos autônomos (STREET, 2014), que privilegiam a unicidade do pensamento, hierarquias (escrito sobre os demais

modos), tecnicismo (cópias, repetições e aplicação de regras ou modelos), sem espaço para o papel agentivo do aluno e do professor como *designers* de seus conhecimentos e *redesigning* de novos sentidos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Em outros termos, a proposta que se projeta na apresentação dos três volumes, “leva[r] o aluno a ler (e não a decifrar) e entender (e não a tentar adivinhar) textos em inglês”, não se sustenta ao longo das páginas da coleção, mediante tarefas que visam à decodificação e repetições ou, pelo menos, traz indícios de que a noção de leitura predominante por meio dos exercícios e textos é com o propósito de traduções e treinos, que não avança a estágios de interpretação e reflexões a respeito dos recursos linguísticos, visuais e das demais linguagens orquestradas no intuito de envolver, engajar e interagir com o aprendiz.

Outro excerto da introdução a Coleção 1 que nos chama atenção é quanto à variedade das questões que se predispõe a trabalhar, especialmente quando explicita o uso de “exercícios variados e abrangentes, em forma de teste ou questões abertas [...] e fixação subliminar das estruturas gramaticais”. Como pontuado, as questões abertas, sejam subjetivas ou globais, estão em quantidade muito ínfima, além de que, quando aparecem, majoritariamente abordam alguma questão superficial do texto. Ademais, as atividades com foco gramatical são preponderantes e não se apresentam de forma subliminar ou subentendida, posto que recorrem diretamente a regras sucessivas e transcrições de modelos (como observado no item A, FIGURA 20) que objetivam à aplicação das normas. Esses aspectos dos enunciados e das atividades escritas, aliados aos padrões composicionais da apresentação visual e verbal da obra, coadunam-se na confecção de uma coleção que espelha a naturalização de padrões por meio de mecanismos que perpetuam reproduções e relações estagnadas quanto aos textos e ao conhecimento linguístico.

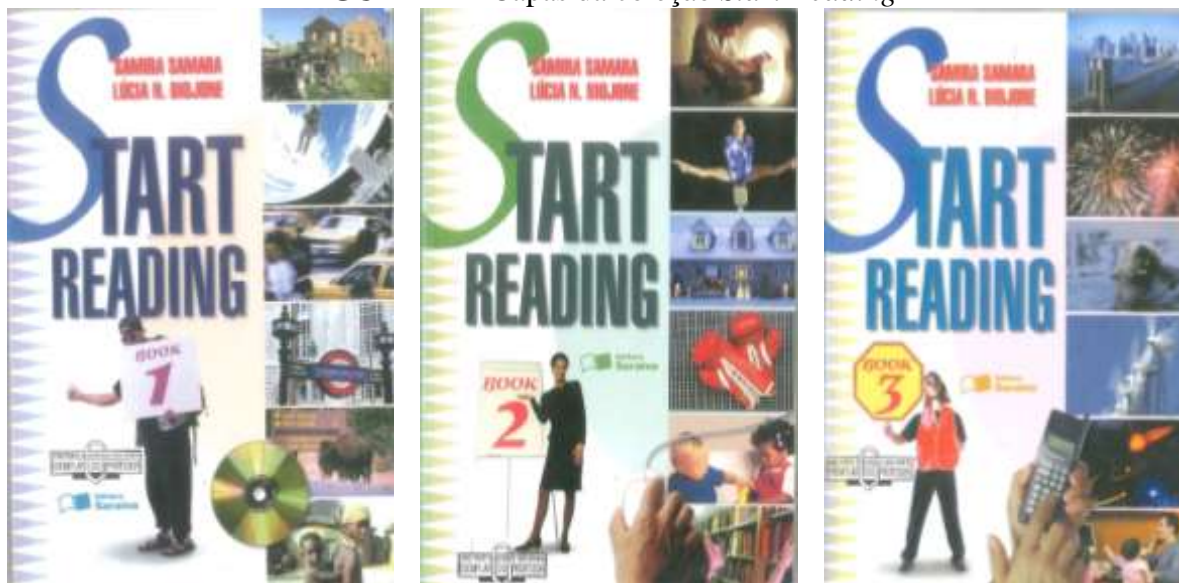
Dessa forma, a partir das reflexões tecidas à luz do amparo teórico proposto, evidenciamos que, apesar das variadas semioses que compunham a Coleção 1, a ausência de orientações e enunciados que buscassem associar os modos existentes nos textos e seus efeitos na produção de sentido resultou no apagamento da concepção multimodal e na valorização grafocêntrica dos conteúdos estudados. Práticas de letramentos multimodais com o uso do LD em questão não seriam impossíveis, mas só seriam viáveis a partir da postura exclusiva do docente na transposição didática dos textos da coleção, articulando aspectos sociais e culturais que eles carregam aos repertórios e *designs* projetados pelos alunos.

Assentadas as conclusões a respeito da Coleção 1, passamos, na seção seguinte, às análises referentes ao LD da década de 1990.

#### 4.2 O LD de língua inglesa na década de 1990: a coleção *Start Reading*

A coleção selecionada para representar as análises do LD da década de 1990 é a *Start Reading* (SAMARA; BIOJONE, 1997), que será referendada como Coleção 2, cujas capas são apresentadas na FIGURA 22.

**FIGURA 22** - Capas da coleção *Start Reading*



Fonte: SAMARA; BIOJONE (1997), capas dos volumes 1, 2 e 3.

É importante lembrar que, como frisado no capítulo 2, a década de 1990 foi palco de estudos fecundos acerca dos Novos Letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), bem como início das investigações e encontros que deram origem ao termo Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996), fomentando um olhar sobre a percepção dos letramentos tipográficos e também aqueles advindos dos ambientes digitais, aliados à pluralidade dos modos semióticos e à diversidade cultural que perpassam a produção de sentidos.

Muito embora esses estudos sejam essenciais para a expansão da compreensão epistemológica acerca das múltiplas linguagens, da alfabetização e dos letramentos, seus efeitos no fazer pedagógico e na confecção de materiais didáticos não foram revertidos de forma imediata. Ainda é relevante trazer à tona que é nessa década que o PNLD começa a avançar com a distribuição dos livros às escolas de Ensino Fundamental, conforme ressaltado no capítulo 1, e é também nesse período que a LDB 9.394/1996 reestrutura o ensino brasileiro, conferindo a legitimação dos parâmetros norteadores do ensino no país por meio dos PCN (1998), que, quanto ao ensino de línguas adicionais, fizeram emergir a leitura como seu foco.

Nas palavras das autoras da Coleção 2, é também a leitura que se constitui o eixo da obra, como está demarcado no próprio título (*Start Reading*). Na abertura do livro do estudante nos três volumes, elas salientam que um dos objetivos do ensino de inglês no 2º Grau é desenvolver a habilidade de ler, necessária “para prosseguir os estudos em nível superior ou para exercer uma atividade profissional”. Ainda nessa apresentação, elas reforçam que a oralidade também será trabalhada por meio de diálogos, que ajudarão a “conversar e a aplicar as regras da gramática, pois, a essa altura, você já deve estar ciente da importância da gramática para realmente aprender uma língua” (SAMARA; BIOJONE, 1997, v.1, p. 3).

A Coleção 2 estrutura seus três volumes de forma similar, com 16 unidades organizadas internamente em seções de: *Pre-reading exercises, Text, Reading comprehension, Language example, Grammar, Exercises*<sup>161</sup>. A cada 4 unidades, consta um teste que frisa o conteúdo dos capítulos anteriores, especialmente com questões aplicadas em vestibulares. Após as unidades, há um apêndice voltado a orientações quanto à entonação, pronúncia, gramática, lista de verbos e glossário.

O Manual do Professor diferencia-se por contar, ao final de cada volume, com um condensado de páginas exclusivas ao docente, constando as respostas e traduções dos exercícios e textos. Essa seção também esclarece a orientação metodológica e objetivos da obra, em especial da leitura, explicando que: (i) um dos objetivos da coleção é valorizar a leitura para obter informações e ampliar a cultura (de outros países e a nacional); (ii) a pré-leitura tem o intuito de facilitar a compreensão do texto sem foco na gramática e (iii) os textos em todas as lições versam sobre assuntos de interesse dos jovens.

Quanto à apresentação visual da Coleção 2, é relevante pontuar que as páginas das seções de leitura são repletas de cores variadas (desde a borda que traz a numeração do capítulo, passando pela primeira letra que inicia todos os textos até, em algumas páginas, o plano de fundo), fotos, desenhos, ícones, tamanhos, tipografias distintas e molduras que possibilitam uma identificação do jovem por meio dos arranjos e *layout* mais informal, orquestrando um convite a sua apreciação e estudo. Podemos inferir que essa composição variada de recursos e modos da Coleção 2 é um indício das mudanças que a paisagem semiótica dos LDs começou a impregnar na década de 1990, o que também pode ser comprovado pelas colocações de Fairclough (1995), na mesma década, a respeito da constatação de que a noção de texto extrapola a língua falada ou escrita, aliado ao fato de que os textos escritos (impressos) “também estão se tornando cada vez mais multissemióticos, não apenas porque incorporam fotografias e

---

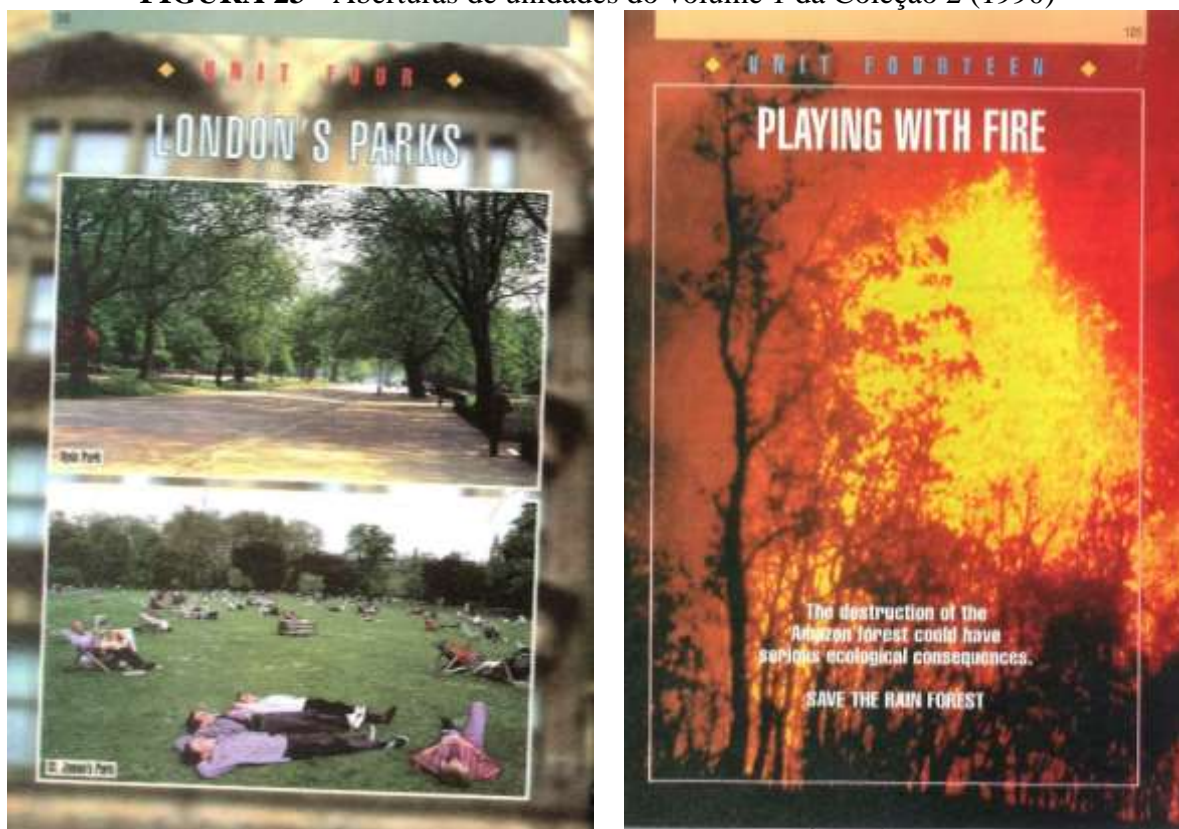
<sup>161</sup> Tradução consecutiva: Exercícios de pré-leitura, Texto, Compreensão leitora, Exemplo na língua, Gramática e Exercícios.

diagramas, mas também porque o *design* gráfico da página está se tornando um fator cada vez mais saliente na avaliação de textos escritos” (FAIRCLOUGH, 1995, p. 4, tradução nossa<sup>162</sup>).

A priori, ao lançarmos um primeiro olhar às capas da Coleção 2 (FIGURA 22), percebemos que há traços, pelo menos na apresentação inicial (capa), dessa nova proposta multissemiótica que prioriza modos e linguagens diversas, visto que sua composição visual já traz um *design* e elementos bem diferentes da Coleção 1, com fotos, itens tecnológicos em voga à época (CD, *mouse*, celular) e variedade de cores e de tipografia, além de pessoas segurando placas indicativas do volume do livro, tecendo um convite imaginário ao leitor: conheça a obra e comece a ler (*Start Reading*).

Ao voltarmos nossas lentes para as unidades da Coleção 2, é possível constatar que elas têm uma página de abertura que trata do assunto principal do respectivo capítulo; essa página é composta por uma combinação de imagens, desenhos e/ou informações com o título em cores variadas e/ou conteúdo escrito que recorre a citações, diálogo, quadrinhos, passagens, no intuito de preparar o aluno ao estudo do tema, conforme observamos a seguir (FIGURA 23).

**FIGURA 23** - Aberturas de unidades do volume 1 da Coleção 2 (1990)



Fonte: SAMARA; BIOJONE (1997, v. 1, p. 30; 125).

<sup>162</sup> Tradução de: “[...] written (printed) texts also are increasingly becoming multi-semiotic texts, not only because they incorporate photographs and diagrams, but also because the graphic design of the page is becoming an ever more salient factor in evaluation of written texts” (FAIRCLOUGH, 1995, p. 4).

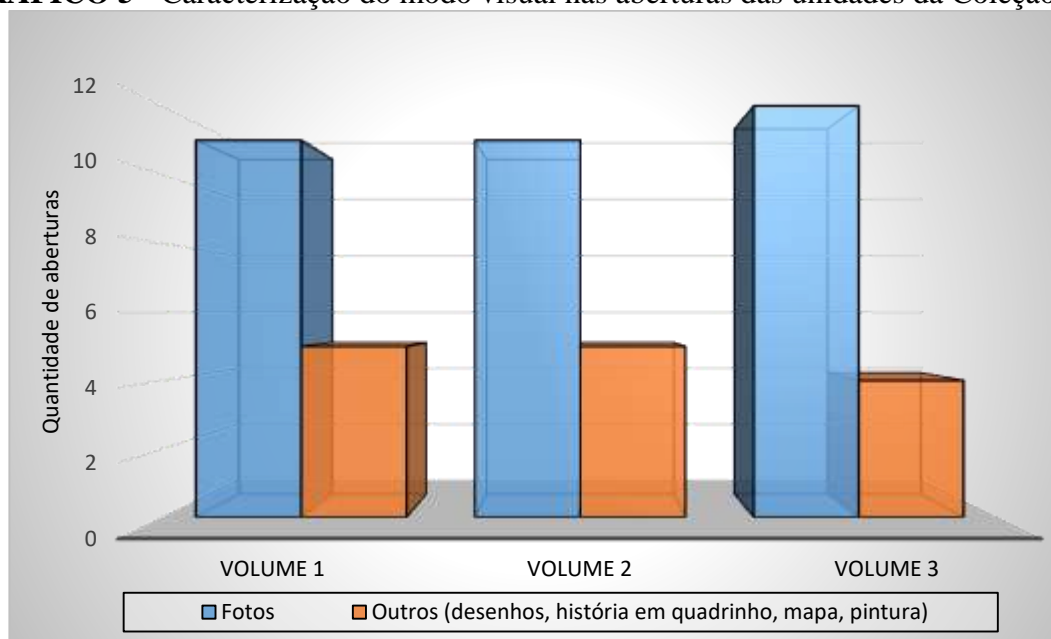
A FIGURA 23 ilustra duas páginas de abertura do volume 1: a página à esquerda representa o início da unidade 4 e se refere aos parques de Londres e, à direita, a unidade 14 tem o tema em torno das queimadas na Floresta Amazônica. Em ambas, notamos que a equipe editorial do LD recorreu a fotos para envolver o leitor, em tamanhos consideráveis ocupando, por vezes, a página inteira ou ainda com posicionamento central acompanhadas de algum recurso (como cor, moldura, sombras ou traços ao redor) que as deixa em destaque. Kress e van Leeuwen (2001) levantam questionamentos centrais ao nos propormos pensar na paisagem comunicacional atual: “Qual modo para qual propósito? [...] O que um modo pode fazer (bem) e o que não pode?” (p. 46; 126, tradução nossa<sup>163</sup>). Nesse sentido, podemos inferir que, para a finalidade de destacar/introduzir os assuntos que seriam tratados, recorrer ao modo visual (imagens) se tornou mais eficiente, posto que: (i) o verbal escrito já é o modo que protagoniza as páginas em geral do livros; e (ii) as imagens poderiam fomentar pressuposições que levariam o aluno a interpretar o que será discutido e produzir novos sentidos, assumindo uma postura mais agente e engajada do que receber passivamente as informações abreviadas em poucas palavras. No entanto, tais perguntas ou discussões, se ocorridas, deveriam partir do docente ou do aluno, visto que não as constatamos nas páginas de aberturas da Coleção 2.

Ademais, o *design* mais colorido e repleto de imagens dessas aberturas é um fator que poderia proporcionar maior envolvimento com o conteúdo, pois seu público-alvo era adolescentes e jovens. Gualberto e Kress (2019a) asseveram que foi a partir de meados da década de 1990 que o modo visual se tornou mais proeminente em vários espaços e domínios sociais, especialmente pela disseminação das tecnologias digitais, traço que pode ser constatado na Coleção 2 por meio da presença preponderante de recursos imagéticos em várias páginas da obra. O GRÁFICO 5 apresenta, resumidamente, como o modo visual se distribui em todas as aberturas dos três volumes.

---

<sup>163</sup> Tradução de: *What mode for what purpose? [...] What can a mode do (well) and what can it not do (well)?* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 46; 126).



**GRÁFICO 5** - Caracterização do modo visual nas aberturas das unidades da Coleção 2

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de SAMARA; BIOJONE (1997).

Ao analisar os dados que o GRÁFICO 5 nos traz, fica claro como a Coleção 2 prioriza o imagético em todas as unidades e, ao inserir tais recursos já no início de cada lição, criam-se condições para fortalecer a motivação, atenção e engajamento do aluno, num movimento de *mostrar o mundo real* (as coisas, as culturas, os povos, os lugares, as línguas) mais do que *contar o mundo* unicamente por palavras (KRESS, 2003). Retomando a FIGURA 23, conseguimos perceber que apresentar visualmente (e não somente em palavras ou ilustrações monocromáticas) como são os parques de Londres ou os efeitos das queimadas na Floresta Amazônica, com imagens reais desses locais, impacta e contextualiza muito mais o leitor que iniciará o estudo da unidade, tendo em vista as possibilidades (*affordances*) que o modo visual tem, nesse caso, para carregar as informações e produzir efeitos de sentido em muitos alunos que nunca tiveram a noção de como é um parque londrino, por exemplo.

A constância dos recursos visuais nas páginas das seções de leitura pode ser evidenciada pelo fato de que em todas as unidades dos três volumes, e especialmente nas partes que compõem a leitura (pré-leitura, texto e compreensão), consta algum elemento imagético colorido como foto, ícone, desenho, mapa ou artefato que remete à temática estudada e que, por várias vezes, é reproduzido ao longo das páginas, acarretando uma espécie de *rima visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021) entre elas pela repetição de partes da imagem principal, cores ou ícones que conectam as informações, formando um todo coeso. Podemos exemplificar essa assertiva por meio das FIGURAS 24 e 25 a seguir, que trazem a seção de leitura da unidade 13 do volume 3. Observamos que, desde a subseção de pré-leitura até as

atividades de compreensão leitora, há imagens que remetem ao assunto principal do texto: importância da leitura no desenvolvimento infantil. Para aprofundarmos nas análises referentes a essa coleção, selecionamos essa mesma seção para, a partir dela, ampliarmos nossas reflexões sobre a obra como um todo.

FIGURA 24- Subseção *Pre-reading exercises* da unidade 13

128 UNIT THIRTEEN

**PRE-READING EXERCISES**

1 Give the Portuguese form of these cognates<sup>1</sup>.

Nouns	Adjectives
1. importance	1. impersonal
2. technology	2. human
3. distance	3. simple
4. isolation	4. important
5. adult	5. intellectual
6. education	6. recent

2 Complete these expressions:

convenient lighter scientific impersonal warm essential  
 alternative class intellectual pleasurable useful essential

1. conveniências bem-vindas	conveniences
2. antídoto maravilhoso	antidote
3. tendências impessoais	tendencies
4. era da informação	age
5. relacionamentos íntimos	relationships
6. abraço afeitoso	embrace
7. colo confortável	lap
8. assunto intelectual	proposition
9. descobertas científicas	discoveries
10. situação econômica	station
11. modo prazeroso	way
12. futuro mais brilhante	future

1. Cognates: palavras que têm a mesma raiz

129 UNIT THIRTEEN

3 Choose the alternative which corresponds to the words in bold:

- Feelings of distance and detachment.  
a. destaque  
b. alheamento
- Reading to a child touching, hugging and holding him.  
a. apalpando, apertando, agarrando  
b. acariciando, abraçando, carregando
- It is important to building trusting.  
a. criar confiança  
b. formar encargo
- The comfortable lap that cradled us.  
a. embalou  
b. nutriu
- If people take away only one lesson from scientific discoveries.  
a. recusarem  
b. tirarem
- It is easy affordable and feasible.  
a. disponível e viável  
b. permissível e prático
- No matter what their level of education is.  
a. Não importa qual seja seu nível de instrução.  
b. Nenhum assunto de acordo com seu nível de educação.
- Raise their prospects for their future.  
a. sustentar seus projetos  
b. estimular suas expectativas

NOTE

- high-tech = high technology
- high-tech world = mundo de alta tecnologia
- E-mail = correspondência eletrônica
- simple, inexpensive and pleasurable way = modo prazeroso, barato e simples
- In English, prepositions are followed by object pronouns:  
among us  
between him and me  
many of us  
some of them  
before her

Fonte: SAMARA; BIOJONE (1997, v. 3, p. 128-129), com destaques da autora.

FIGURA 25 - Subseções *Text* e *Reading Comprehension* da unidade 13

**130** UNIT THIRTEEN

**COMFORT AND JOY**

O texto a seguir discute a importância da leitura para o desenvolvimento da inteligência na criança. Um recurso fácil e prático que pode ajudar a melhorar o relacionamento entre o adulto e a criança, principalmente se o que está em jogo não é apenas o que ler, mas como se lê.

In today's high-tech world of E-read and microchips it is easy to forget the importance of human connections in our daily activities.

Technology has brought many welcome conveniences to our lives. But it has the potential to create feelings of distance, detachment and isolation among us. Reading to a child touching, hugging and holding him or her can be a wonderful antidote to the impersonal tendencies of the information age — for both the adult and the child. Reading is important to building trusting and close relationships. That's why many of us remember the warm embrace or the comfortable lap that cradled us when we read a book as children. And so reading should not be viewed solely as an intellectual proposition, particularly in the era in which we now live.

If people take away only one lesson from recent scientific discoveries, I hope it is that reading to children is easy, affordable and feasible for parents no matter what their level of education or economic station in life.

It isn't very often that we have before us such a simple, inexpensive and pleasurable way to improve our children's health and development and raise their prospects for a brighter future.

(From *Comfort and Joy in Time*, by Hilary Richman Clark, February 10, 1997, p. 4.)

**131** UNIT THIRTEEN

**READING COMPREHENSION**

1 Match the two columns, according to the text:

1. Technology has brought  a. can be an antidote to feelings of isolation.
2. Technology has the potential  b. an intellectual proposition.
3. Reading to a child, holding him or her in one's lap  c. improving our children's health.
4. Reading should not be viewed as  d. and prepare them for a brighter future.
5. Reading is a simple, inexpensive way of  e. to create feelings of detachment.
6. Reading will improve our children's health  f. many conveniences.

2 Mark true or false according to the text:

1. A tecnologia apesar de trazer muitas vantagens apresenta um aspecto negativo: cria distanciamento e isola as pessoas.
2. Acompanhar uma criança enquanto lê não elimina a tendência ao isolamento.
3. A leitura é fator importante quando se quer desenvolver a confiança e estreitar o relacionamento com uma criança.
4. Todos nós nos lembramos de como era agradável ver um livro ou ouvir uma história acomodados no colo de alguém.
5. Ler para uma criança é, antes de mais nada, uma atividade intelectual.
6. As descobertas científicas recentes levam-nos a compreender que ler com as crianças é um recurso fácil e prático a que os pais de qualquer nível social podem recorrer.

Fonte: SAMARA; BIOJONE (1997, v. 3, p. 130-131), com destaques da autora.

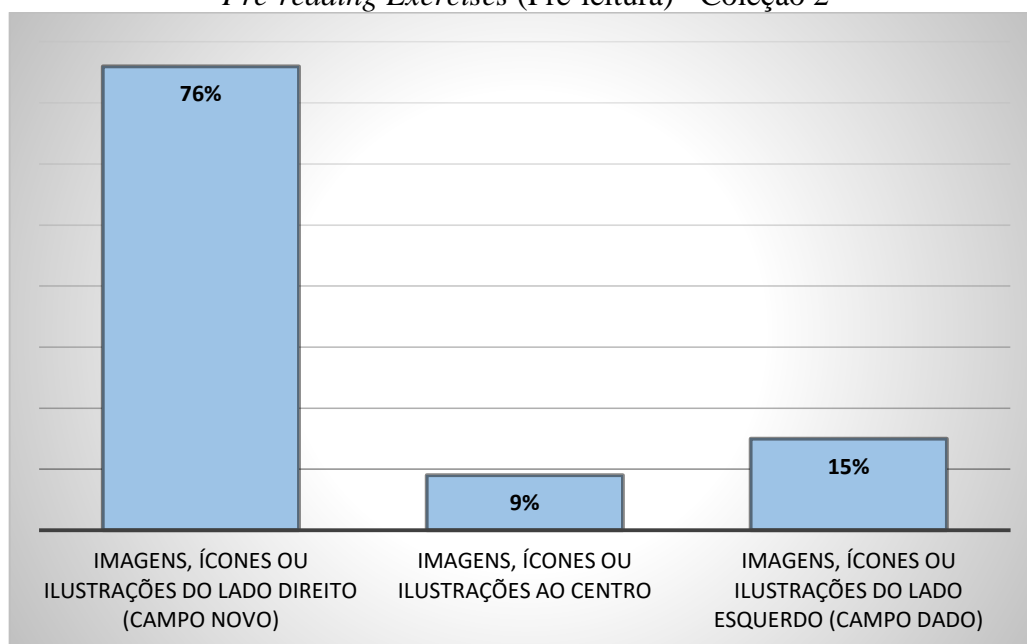
A unidade 13, sob o título *Conforto e alegria (Comfort and joy)*, aborda a importância de ler para uma criança, destacando benefícios como seu desenvolvimento intelectual e também como meio de fortalecer elos com ela. As atividades de pré-leitura (item C, FIGURA 24) detêm-se à antecipação do vocabulário que será inserido no texto principal e não contextualizam o tema da unidade na vida do aluno, ou seja, não há, nessa seção, a preocupação de direcionar, simular ou correlacionar sua vida real e o objeto de estudo. Ainda reforçando a dimensão estrutural da língua, constatamos que, embora todas as seções de pré-leitura da Coleção 2 apresentem o modo visual (imagens, ícones, mapas ou desenhos) de alguma forma saliente, não consta nelas nenhuma orientação, atividade ou sugestão que associe modo escrito ao conteúdo imagético, nem as potencialidades e os sentidos possíveis que esse modo agrega, fator que

configura essas imagens como meramente decorativas (GUALBERTO, 2016), indicando o lúdico e o aspecto estético da unidade.

Essa incorporação dos modos e recursos visuais pode ser comprovada nas páginas de pré-leitura da unidade 13 (itens A e B, FIGURA 24), em que há duas imagens, uma na página à esquerda com um adulto e uma criança “lendo” um livro e a outra, à direita, na qual a criança “lê” sozinha. Observa-se, nessas páginas, que as imagens sinalizam a temática da unidade (leitura infantil), no entanto, não há indicação nas atividades escritas que fazem referência para uma análise que as integre à unidade estudada; obviamente, o texto visual nem sempre requer explicação do verbal, no entanto, caso o aluno e/ou professor, por algum motivo, não tenham lido a página de abertura anteriormente, é possível que não consigam compreender esses textos imagéticos pois, conforme ressaltado, não há atividade ou referência a estes nas tarefas de pré-leitura daquela página que concatenem ou valorizem os modos visuais. Essa fragmentação entre os modos reforça, por um lado, a noção que, por longo tempo, predominou (e ainda vigora) em muitos espaços educacionais, do modo escrito como única forma de representação do mundo e, por outro, a necessidade de entender que “as imagens que compõem um texto devem deixar de ser meras ilustrações; e os recursos de diagramação da página e formatação de letras devem deixar de contar apenas como ‘aquilo que deixa o texto mais bonitinho’” (DESCARDECI, 2002, p. 26).

Analisando as duas imagens (itens A e B, FIGURA 24) sob as lentes da GDV, podemos refletir nos seguintes termos: elas são de modalidade/validade *naturalística*, com seres humanos (crianças e adulto) como participantes representados (PR) e com variação de **cores** aproximando-se à visão que teríamos delas na realidade, o que confere mais credibilidade e identificação por parte do leitor. Nelas, os PR não estabelecem contato visual com o observador, num ato de *oferta* de informação (contemplação), mas a afinidade é demarcada pelo ângulo fechado (*close shot*), frontal e numa feição de sorriso e prazer ao realizar a leitura. Notamos ainda que as imagens possuem tamanho mediano e foram localizadas no lado direito, ou seja, no espaço destinado ao *novo* (*valores informacionais* – GDV). Quanto a esse *layout*, foi constatado que é nesse campo (direito) em que foram inseridas 76% das imagens, ícones ou ilustrações das subseções de pré-leitura da Coleção 2, como representado no gráfico a seguir.

**GRÁFICO 6** - Composição dos *valores informacionais* do modo visual nas subseções *Pre-reading Exercises* (Pré-leitura) - Coleção 2



Fonte: Elaborado pela autora a partir de SAMARA; BIOJONE (1997).

A disposição espacial do modo visual representada no GRÁFICO 6 projeta as informações verbais, majoritariamente, no lado esquerdo e no centro, disposição que parece salientar o peso dos exercícios escritos (real, tradicional, concreto) sobre o visual (o novo, o que ainda será projetado nas páginas seguintes), com a informação *dada* numa configuração de *um ponto de partida bem estabelecido* (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021), traçando uma leitura da esquerda pra direita.

Prosseguindo com nossas análises, temos as subseções de leitura (*Reading*), conforme observa-se na FIGURA 25, que apresentam, em geral, a mesma organização espacial: o título da unidade (item A, FIGURA 25) aparece integrado a uma borda retangular (presente em 47 das 48 unidades da Coleção 2) que ocupa o lado esquerdo da página; sobre ela, há sempre imagens (item B, FIGURA 25), ilustrações ou ícones que remetem ao tema do texto, o que reforça o viés imagético e colorido que esse LD apresenta, comprovado também pela inclusão de algum artefato ou recurso visual acima do texto escrito e nas páginas das atividades de *Reading Comprehension*.

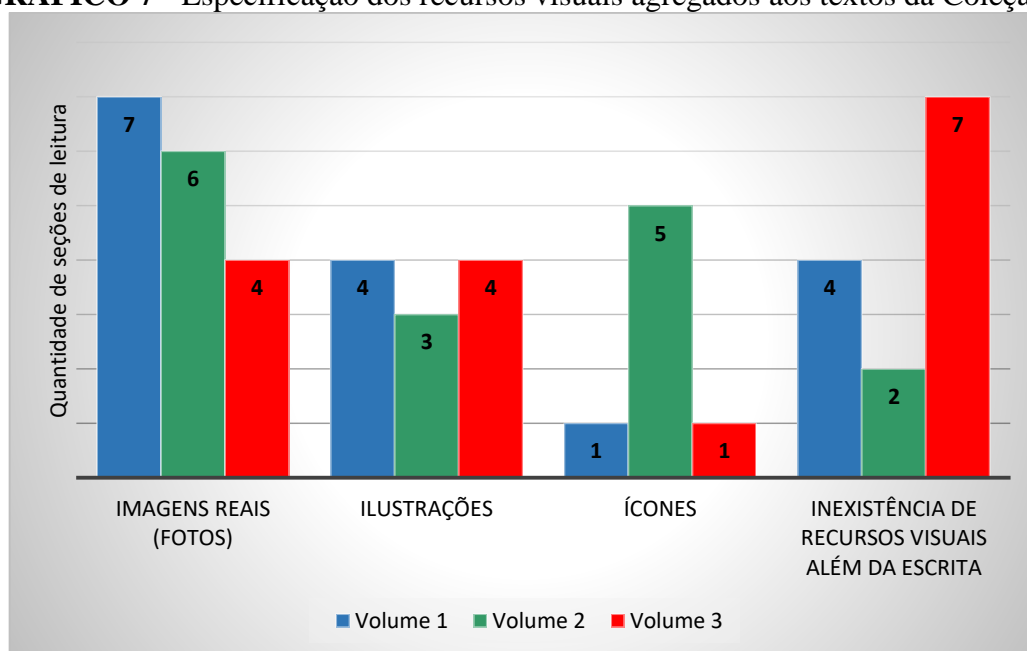
Quanto aos modos orquestrados na seção de leitura da unidade 13 (FIGURA 25), podemos analisar sob os seguintes termos embasados na GDV: as imagens incorporadas, tanto na borda que emoldura a página em que está o texto escrito (adulto lendo com criança no colo – item A), quanto na página de atividades de compreensão textual (duas crianças sorrindo manuseando um livro – item C), apontam para a afinidade e identificação, manifestadas pelas feições de prazer e alegria dos PR ao lerem um livro e ratificada pelo ângulo fechado (*close*

*shot*) da captação da imagem, que aproxima a *distância social* entre os PR e o leitor-aluno-professor (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021).

O olhar dos PR de ambas as imagens (itens B e C) forma um vetor para o livro (fenômeno), direcionando a atenção para este como conteúdo principal. A foto da página à esquerda (item B, FIGURA 25) configura-se como *naturalística*, aproximando a situação vivida no modo visual (ler para e com a criança) à realidade que se almeja alcançar, conforme salientado no texto escrito. Já a outra imagem, na página das atividades de compreensão textual (item C, FIGURA 25), encontra-se em orientação *sensorial*, com muitos efeitos de matizes de **cores** que se distanciam do real e elevam a satisfação visual do leitor-observador, remetendo ao mundo da imaginação e da fantasia, como ocorre quando realizamos a leitura para o público infantil.

Quanto à orientação espacial das imagens, podemos frisar que, assim como acontece na unidade 13 (FIGURA 25), as fotos (65%), ícones (13%), ilustrações (14%), mapas (5%) e placas (2%) que se sobrepõem às bordas coloridas que compõem as páginas das seções de leitura das 45 unidades são situados no quadrante inferior-esquerdo, ou, pelos *valores informacionais* da GDV, na zona do *real-dado*, o que possibilita concluir que elas já sejam familiares e presentes no cotidiano dos alunos-leitores. Ainda ratificando o caráter multimodal da coleção, há os recursos visuais inseridos acima do texto escrito (item D, FIGURA 25), no quadrante superior central da página, conforme detalhamos no GRÁFICO 7.

**GRÁFICO 7** - Especificação dos recursos visuais agregados aos textos da Coleção 2



Fonte: Elaborado pela autora a partir de SAMARA; BIOJONE (1997).

Pelos dados do GRÁFICO 7, temos noção do valor que os artefatos imagéticos acrescentam às páginas da Coleção 2, especialmente nas seções de leitura, posto que, em todos os volumes, predominou sua inserção no espaço superior ao conteúdo verbal, por meio de fotos, ilustrações ou ícones. Verificamos que essas imagens têm a função de recontextualizar (GUALBERTO, 2016) as informações verbalmente dispostas, ou seja, os editores do LD em questão adicionaram-nas aos textos autênticos-adaptados como forma de projeção visual do que será verbalmente abordado, o que pode “reconfigurar as relações entre autores e leitores”, deixando o texto mais didático visualmente, isso é, “curricularizado e recontextualizado” em camadas de sentido antes de o educando se engajar nas informações escritas (BEZEMER; KRESS, 2009, p. 253 e 255).

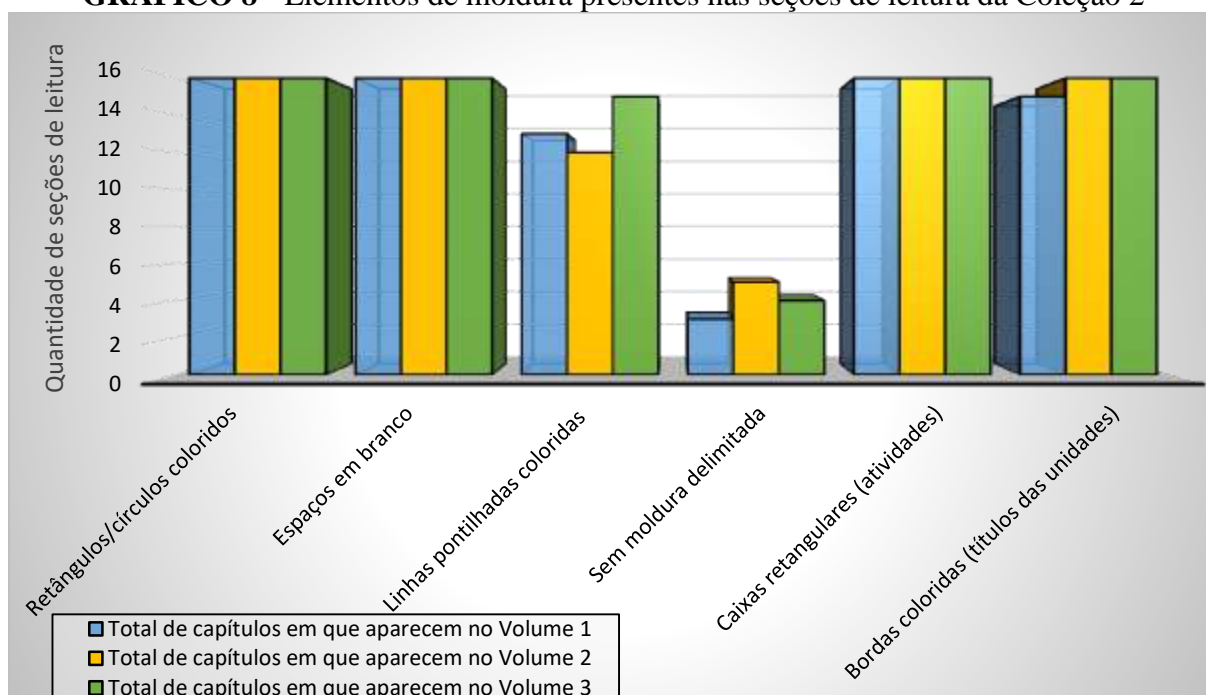
Outro princípio que, sob amparo da GDV, possibilita a associação espacial entre os modos visuais e verbais é a moldura (*framing*). Além da faixa na borda esquerda que aparece nas seções de leitura (exceto da unidade 4 do volume 1), outros recursos são utilizados no *design* da Coleção 2 para demarcar o pertencimento ou não das entidades dos capítulos, como podemos observar na FIGURA 26, que traz uma unidade cujo tema é “Pesquisa na Medicina”.

FIGURA 26 - Seção de leitura da unidade 10 - Coleção 2

Fonte: SAMARA; BIOJONE (1997, v. 2, p. 104-105), com destaques da autora.

Os elementos que compõem os diferentes enquadramentos ao longo da Coleção 2 podem ser analisados a partir da FIGURA 26. Nela, além de curtos espaços em branco e da borda à esquerda (item A), é possível também notar outra composição presente nas unidades do LD em questão: traços que formam um retângulo para delimitar as atividades de interpretação (item B). Esses recursos semióticos separam as partes das seções de leitura numa espécie de hierarquia entre elas (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021) e fragmentam as informações como se elas não pertencessem à mesma entidade por meio dos seguintes aspectos: a borda esquerda com o uso de uma cor em destaque (preta, no caso da FIGURA 26, item B), a parte superior com a numeração da unidade (item C) com cor diferente (verde), os textos verbais sobre o fundo e espaçamento em branco e, por fim, uma caixa tracejada delimitando os exercícios (item B). Os variados recursos utilizados como elementos de moldura na Coleção 2 estão representados no GRÁFICO 8.

**GRÁFICO 8** - Elementos de moldura presentes nas seções de leitura da Coleção 2



Fonte: Elaborado pela autora a partir de SAMARA; BIOJONE (1997).

Notamos, por meio do GRÁFICO 8, diferentes recursos de moldura que compõem as páginas das seções de leitura da Coleção 2, fator que serve como estratégia de organização dos elementos para maior ou menor destaque nos valores das informações, conectando ou segregando os grupos que integram as seções de leitura (textos visuais e escritos, títulos, numerações de capítulo, parágrafos de apresentação, atividades) como se fossem núcleos informativos. Por exemplo: as atividades de compreensão sempre aparecem circundadas por



linhas pretas que formam um retângulo (item B, FIGURA 26), a numeração dos capítulos é constantemente sobreposta à uma moldura colorida (item C, FIGURA 26) e a maioria dos títulos das unidades vêm sobrepostos a uma borda de cores diversas (item A, FIGURA 26), composições que tanto separam as partes das páginas de leitura quanto facilitam/guam o leitor na identificação desses elementos. Por outro lado, em cerca de 65% das seções de leitura da coleção, verifica-se que as imagens, ícones ou ilustrações (item D, FIGURA 26) que vêm logo após as atividades de compreensão textual se *sobrepoem* (VAN LEEUWEN, 2005), de alguma forma, à linha que forma o retângulo das tarefas, como se fosse a imagem rompendo o espaço da tarefa escrita, indicando conexão e pertencimento, de alguma maneira, dessas representações visuais às informações escritas. Todos esses recursos aplicados à moldura podem indicar que os elementos presentes nas seções de leitura, embora separados por variados artefatos (formas geométricas, cores, linhas, bordas), fazem parte de um todo significativo, o que acarreta ao usuário da Coleção 2 maior identificação entre os modos lá orquestrados, potencializando a construção de sentido. Outro exemplo de uso de molduras para conectar ou separar elementos nos 3 volumes da obra ocorre em 6% das seções de leitura, como vemos na FIGURA 27.

FIGURA 27 - Seção de leitura da unidade 4 - Coleção 2

The image shows a page from a reading textbook with a map of London in the background. Several text boxes and exercises are overlaid on the map, each labeled with a letter:

- E**: A title box in the top left corner.
- B**: A large red-bordered box containing a paragraph of Portuguese text.
- C**: A smaller orange-bordered box containing an English quote: "A pity he can't do the same for you."
- D**: A purple-bordered box containing a photograph of a park.
- A**: A blue-bordered box on the right side containing a list of exercises.
- G**: A green-bordered box containing a paragraph of English text.
- H**: A white-bordered box at the bottom left containing a small text block with a speech bubble.

The exercises in box A include:

- Mark true for false:
  - There are three adjoining downtown parks in London.
  - Both St. James's and Green Park are very large.
  - London's parks are very noisy and violent.
  - The writer is in St. James's Park.
  - Young couples are going by arm in arm with transistor radios plugged into their ears.
  - Young couples are walking around the park carrying guitars.
  - People like to walk their dogs around the park.
  - Dogs are kept on a leash.
  - English families usually have picnics in the parks.
  - Old ladies are walking around the park holding small dogs.
- Complete according to the text:
  - London's parks are very  and .
  - is the largest downtown park in London.
  - Young couples go by  in , quietly.
  - Young couples aren't carrying  or .
  - People walk dogs around the parks on .
  - The dogs are going , looking neither to the  nor to the .
  - There is a lady coming by with a small .
  - The writer says  to the poodle.
  - "Please, don't do that!", says the woman  to her poodle.
  - The writer thinks that it is a  the dog cannot do the  for her.

Fonte: SAMARA; BIOJONE (1997, v. 1, p. 32-33), com destaques da autora.

A FIGURA 27 exemplifica as seções em que recursos semióticos servem para atrelar os modos orquestrados. Nesse caso, o mapa de Londres atua como plano de fundo nas duas páginas, com *sobreposição* das informações verbais pelo uso de diferentes recursos: forma retangular com ou sem linha (item A), quadro colorido para destacar o resumo do texto escrito que será abordado (item B), retângulo colorido com uso de linha pontilhada (item C) e forma circular salientada por linha fina branca (item D). Ademais, vemos a ausência de moldura no título da unidade (item E) e da subseção *Reading Comprehension* (item F), com as tipografias totalmente *integradas* (VAN LEEUWEN, 2005) à imagem do mapa que preenche as páginas, recurso que, além de projetar saliência aos itens sobrepostos, reforça a ideia de que todos seus elementos constituem uma só entidade (VAN LEEUWEN, 2005).

Todas esses artefatos contribuem para a construção de um *layout* diferenciado e inovador para as obras da época. Pimenta e Gualberto (2021) ressaltam que o *layout*, enquanto disposição e organização dos elementos que constituem um texto, pode influenciar diretamente no processo de construção de sentido do leitor, por isso, as diversas composições e posicionamentos dos textos em diferentes modos e molduras nas páginas da Coleção 2 acarretam não apenas um aspecto mais informal à obra, o que a aproxima do público jovem a qual era destinada, como também facilita e potencializa o processo de construção de sentido por meio das conexões e inter-relações estabelecidas pelos recursos semióticos orquestrados.

A FIGURA 27 também manifesta outra característica que se repete ao longo dos três volumes da Coleção 2: a regularidade das tipografias em cada parte que compõe as seções de leitura. Bezemer e Kress (2009) asseveram que as mudanças nos LD, especialmente a partir da década de 1980, não ocorreram só com a preponderância das imagens, “mas igualmente na escrita, tipografia e *layout*. O *design* não é mais exclusivamente organizado pelos princípios da organização da escrita, mas também, e cada vez mais então, por princípios gráficos e visuais”<sup>164</sup> (p. 260), daí a relevância de se ampliar as percepções acerca das potencialidades que as tipografias podem ocasionar na produção de sentido de uma mensagem.

O parágrafo de apresentação inicial da temática das unidades (item B, FIGURA 27) é sempre escrito em letras inclinadas (*itálico*), com maior conectividade e curto espaço entre elas, o que, para Machin (2007) pode denotar uniformidade e coerência das informações. A regularidade tipográfica prossegue pela inserção da primeira letra do texto escrito (item G) em **vermelho**, além do fato de que, em todos os textos verbais da Coleção 2, o **negrito** (item H) é

---

<sup>164</sup> Tradução de: “*Profound changes have taken place not just in the use of image but equally in writing, typography and layout. Design is no longer exclusively organized by the principles of the organization of writing, but also, and increasingly so, by graphic, visual principles*” (BEZEMER; KRESS, 2009, p. 260).

utilizado para destacar termos, vocábulos ou expressões que serão foco do tópico gramatical abordado ao longo da lição, o que comprova a relevância destinada ao conteúdo escrito dos textos, especialmente àquele que se refere à gramática. Para Machin (2007), a tipografia é frequentemente usada “para reforçar elos entre elementos textuais com o mesmo tipo de letra. Portanto, uma fonte pode ser usada em partes de um documento ou composição para indicar algo da mesma ordem” (p. 117). Neste sentido, observamos que a fonte utilizada nos textos escritos e nas atividades de compreensão é a mesma (em formato tradicional, sem curvaturas ou serifas e com mesmo tamanho), servindo como dimensão associativa entre os elementos e reforçando o caráter técnico e formal dessas seções. Em geral, o QUADRO 5 resume as características tipográficas que predominam na Coleção 2.

**QUADRO 5** - Predominância da tipografia na Coleção 2 (1990)

<b>Especificação dos títulos ou seções/subseções</b>	<b>Recursos tipográficos empregados</b>
Título das subseções (como em <i>Pre-reading Exercises</i> e <i>Reading Comprehension</i> )	Maiúscula, sem serifa, <b>negrito</b> , predominantemente vermelha, expandida, verticalizada, majoritariamente situada no centro da página.
Título dos capítulos	Maiúscula, com <b>cores</b> diversas, majoritariamente sem serifa e sobreposta à borda colorida no canto esquerdo da página, <b>negrito</b> , condensada, verticalizada.
Seção de leitura (texto escrito)	Retas e verticais, com uso de <b>negrito</b> para destacar ( <i>peso</i> ) termos e estruturas gramaticais trabalhadas nas respectivas unidades, sem serifa, tradicional (arial), majoritariamente situada na parte inferior da página (centro para baixo). Primeira letra do texto em <b>vermelho</b> , com uso de <b>negrito</b> , ora parcialmente integrado ao texto visual que vem acima, ora separado deste.
Seção de atividades	Título dos enunciados: reta e verticalizada, sem serifa, condensada, em <b>negrito</b> . Numeração das atividades em letra maiúscula, cor branca, rodeada por círculo <b>vermelho</b> (destaque). Questões dos exercícios: majoritariamente minúscula, reta, condensada, sem serifa, em preto, idêntica ao tipo de letra do texto escrito.
Numeração das unidades	Destacada por borda colorida, maiúscula, reta, condensada, verticalizada, sem recurso de peso ( <i>itálico</i> ou <b>negrito</b> ), na borda superior central das páginas .

Fonte: Elaborado pela autora a partir de SAMARA; BIOJONE (1997).

O QUADRO 5 nos traz indícios de dois aspectos relevantes sobre o uso da tipografia predominante na Coleção 2: (i) a regularidade e tradicionalismo observado pelo uso constante das mesmas fontes na coleção representante da década de 1980 ainda se observa na Coleção 2

(década de 1990), como é possível verificar na letra padrão dos textos escritos combinando com as atividades; mas, (ii) ainda assim, já são perceptíveis traços de mudanças nas composições tipográficas, assim como no uso de imagens, **cores** e molduras, por meio do uso de artefatos de peso/saliência como **negrito** no destaque de vocábulos e expressões ao longo do texto verbal e *itálico* nos parágrafos de introdução, elementos que não constavam na Coleção 1, por exemplo. Ao lançar mão desses recursos diferenciados, observamos que os potenciais efeitos de sentidos são construídos em integração aos outros modos semióticos que a obra apresenta, como uso de **cores**, imagens, *layout* e molduras, estabelecendo coesão e coerência entre eles. Essas combinações podem, de certa forma, aproximar leitor à obra, por meio da afinidade e atenção destacada pelos recursos utilizados, e ainda guiar seus possíveis caminhos de leitura, pela regularidade na apresentação das letras entre suas subseções.

Outro aspecto dos *designs* das seções de leitura que chama atenção é a diferenciação e saturação de **cores** da Coleção 2, que apoiam na saliência de molduras laterais e de planos de fundo das páginas, na composição de tipografias (títulos em **cores** diferenciadas, letra inicial do texto verbal em **vermelho**, bordas superiores em tons diversos) e nos artefatos visuais e imagens inseridas. Para Kress (2014a), a **cor** funciona como relevante dispositivo semiótico na construção dos textos e na produção de sentido; nas palavras do autor, “os significados da fonte, da cor e do *layout* são produzidos culturalmente, concordado socialmente e específicos social e culturalmente”<sup>165</sup> (p. 65). Ao incorporar essa perspectiva social das **cores** na composição da coleção, inferimos que elas conferem um aspecto real à obra, propiciando maior identificação por parte do público jovem a quem a obra se destina; ademais, elas servem como conectivos visuais e, em muitas unidades, remetem a um *valor associativo simbólico* (BITENCOURT; VIAN JR., 2019), aliando os elementos textuais e visuais, como no uso preponderante do **verde** nas unidades que se referiam ao contato com a natureza e também do **amarelo alaranjado** remetendo ao calor, ao fogo, à destruição no capítulo que tratava das queimadas (FIGURA 23) .

Prosseguindo no percurso de análise da combinação multimodal na criação, distribuição e interpretação dos significados na Coleção 2, partimos para as reflexões acerca do conteúdo verbal da obra tecido em meio aos demais recursos e modos que ela apresenta. As atividades de pré-leitura (*pre-reading exercises*) que introduzem os textos de todas as unidades são bem objetivas (relacione colunas, complete com palavras indicadas, tradução de vocábulos, múltipla escolha, entre outras) e pretendem, conforme indicação das autoras, levar o aluno a compreender o texto, “antecipando as dificuldades e facilitando a leitura” (SAMARA;

---

<sup>165</sup> Tradução de: “*The meanings of font, colour and layout are culturally made, socially agreed and socially and culturally specific*” (KRESS, 2014a, p. 65).

BIOJONE, 1997, v.3, p. 3). Em outros termos, essa seção se destina a familiarizar o educando com algumas expressões ou vocabulário que podem colaborar no momento da leitura do texto que virá em seguida, contando, em alguns casos, com um curto glossário. Não é destinada, nessa etapa, nenhuma indagação, indicação ou tarefa que objetive contextualizar as questões que serão abordadas, sua finalidade se resume ao esclarecimento e reforço de estruturas lexicais. Assim, ao trazer essa etapa inicial (pré-leitura) numa vertente totalmente voltada ao entendimento de vocábulos soltos, presumimos uma noção de leitura que reforça a decodificação e automatismos, dissociada da negociação de significados e sentidos que permeiam os diferentes contextos, discursos e culturas imbricadas nos textos.

A pré-leitura vem acompanhada, nas páginas seguintes, do texto da seção de leitura. Na parte superior, há um parágrafo (em *itálico*) que brevemente situa o que será tratado e somente em uma unidade não consta tal introdução. Nos estudos dos Letramentos (KALANTZIS *et al.*, 2016; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), esse trabalho inicial configuraria uma oportunidade para levantar questionamentos que pudessem envolver o aluno, fomentando previamente reflexões interessantes acerca do assunto e seu repertório de experiências, levando-o a reconhecer a situação exposta imbricada em seu cotidiano.

Entretanto, percebemos que, em 73% dos parágrafos iniciais, não há perguntas ou direcionamentos que levem à reflexão sobre os *designs* disponíveis nas diferentes formas de representação da temática em práticas comunicativas que englobem aqueles potenciais sentidos nas situações cotidianas do educando. Kalantzis *et al.* (2016) reforçam que essa imersão inicial em práticas de letramentos de forma conectada à vida e à experiência do educando é essencial e oportuniza caminhos possíveis a um aprendizado efetivo, o que só é viável “quando é socialmente situado, quando se conecta com as identidades do aprendiz e quando é significativo para ele”<sup>166</sup> (KALANTZIS *et al.*, 2016, p. 77, tradução nossa). Assim, essa apresentação introdutória da unidade de forma contextualizada poderia envolver o aluno em situações que convergissem, de certa forma, para práticas já vivenciadas ou próximas a sua realidade, propiciando um processo de construção de sentidos (*meaning making*) que partisse de seus interesses, interagindo com os diferentes significados, num papel ativo de *redesigners* de novos signos.

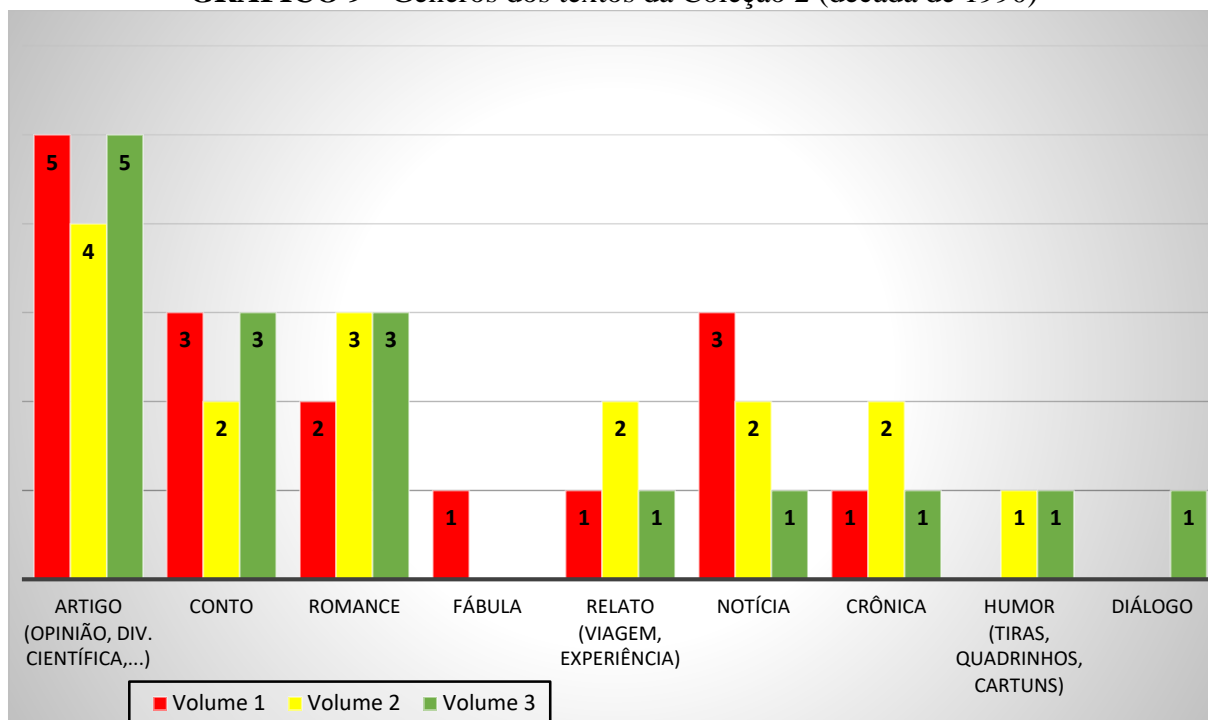
Os textos escritos que compõem a seção de leitura vêm após esse parágrafo inicial, acompanhado de recursos visuais na maior parte das unidades (72%). Similar à Coleção 1, eles

---

<sup>166</sup> Tradução de: “[...] *Learning is most effective [...] when it is socially situated, when it connects with learner identities and when it is meaningful to them*” (KALANTZIS *et al.*, 2016, p. 77).

são adaptados de textos autênticos (somente um texto do volume 3 é didático, criado pela equipe do LD) e integram gêneros variados, conforme explicita o GRÁFICO 9.

**GRÁFICO 9** - Gêneros dos textos da Coleção 2 (década de 1990)

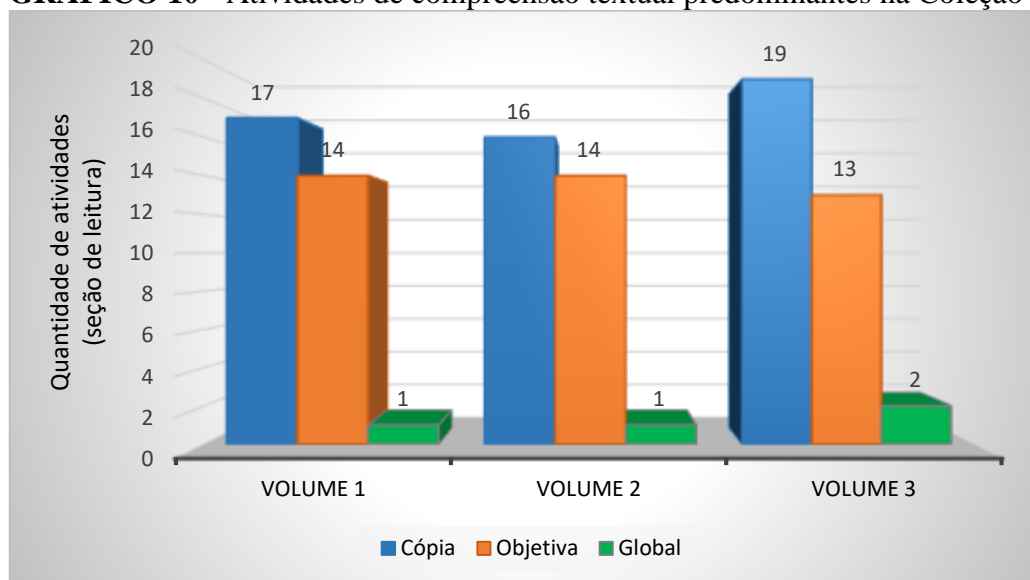


Fonte: Elaborado pela autora a partir de SAMARA; BIOJONE (1997).

O trabalho com esses textos de gêneros distintos é proposto por meio dos seguintes procedimentos ao longo das unidades: após a leitura, as poucas atividades de compreensão (em geral, duas) seguem na página seguinte, no intuito de explorar informações específicas ou gerais. Essas atividades são, em sua maioria, objetivas, como podemos verificar no item B da FIGURA 26 ou item A da FIGURA 27, em que as tarefas solicitam a identificação de informações restritas ao conteúdo verbal por meio de associação de colunas, indicação de verdadeiro ou falso, complete as sentenças ou múltipla escolha. Não identificamos enunciados, orientações, atividades ou sugestões que estendam a compreensão do texto aliada às imagens inseridas e aos outros recursos dispostos nas páginas. Ademais, não observamos também questões voltadas à identificação e abordagem mais aprofundada dos gêneros, suas características, aplicações nas mais diferentes esferas e interações com a realidade do aluno. Logo, o trabalho com o repertório de gêneros que a coleção traz e seus reflexos nas práticas discursivas ficam cerceados, sem fomentar possibilidades de reflexões acerca da inserção e uso daqueles gêneros nas práticas sociais. Em outros termos, os textos estão lá expressos e representados pelos mais variados gêneros discursivos, porém seus usos sociais e suas reflexões

sobre como eles permeiam a vida diária do educando não fazem parte da abordagem da obra, que faz deles meros objetos para aprofundamento em atividades de compreensão que se destacam, na maioria das vezes, por objetivos como *copiar*, *completar*, *marcar*, *associar coluna*, *indicar V ou F*, conforme detalhado no GRÁFICO 10.

**GRÁFICO 10** - Atividades de compreensão textual predominantes na Coleção 2



Fonte: Elaborado pela autora a partir de SAMARA; BIOJONE (1997), de acordo com a categorização adaptada de Marcuschi (2001).

A partir do GRÁFICO 10, fica explícito que, semelhante à Coleção 1, os três volumes da coleção selecionada da década de 1990 priorizam atividades objetivas e de cópia, que demandam do aluno tradução e identificação de informações apontadas exclusivamente no conteúdo verbal. As poucas atividades que desenvolvem perguntas sem alternativas de respostas (categoria *global*) também se voltam às características ou dados gerais, numa busca por identificação de informações literais expressas nos textos escritos. É importante frisar que, na apresentação da obra ao educando, reforça-se que um dos objetivos dela é “fazer da leitura uma atividade agradável e proveitosa” (SAMARA; BIOJONE, 1997, p. 3) e que seu título é *Start Reading* (Comece a ler). Não pretendemos inferir que a realização de atividades objetivas são em vão nos primeiros passos do processo de ler em língua adicional, no entanto, ao focar preponderantemente em tarefas com tal propósito, seu real proveito e reflexos na vida do aluno ficam limitados à instrução sistemática da língua, excluindo os usos sociais que a leitura pode acarretar na experiência de seus reais significados.

A professora entrevistada atuante nessa década (Prof A) ressalta como vários livros propunham, predominantemente, atividades objetivas e de cópia, tais como as constatadas na Coleção 2, que acabavam influenciando nas práticas de sala.

(130) Pesq.: Então, a gente não refuta a gramática mesmo, é na perspectiva mais, mais maçante, sabe, solta, texto e gramática, texto e gramática, como se o texto fosse só para ver a regra. Aí, vem o que a senhora falou, o aluno não lembra depois, não aprende, fica entediado, pergunta pra quê aquela aula.

(131) Prof A: Sim, entendi, eu lembro bem quando trazia uma música, um filme, **saía um pouco daquilo sabe, regra, regra, eles gostavam demais, aquela coisa crua crua é difícil! Era muita atividade com regras, com gramática mesmo, com copiar, marcar, traduzir, era isso que muitos livros traziam, sabe, pelo menos a maioria dos que eu tinha, que tinha na escola, eu lembro bem e a gente acabava seguindo porque::: era o material que a gente tinha. Por isso que quando a gente saía um pouco daquela::: (+) rotina mesmo de texto, tradução, atividade, era mais legal pra eles. Eu tentava, mas nem sempre conseguia.**

(132) Pesq: Certo!

(133) Prof A: É aquela coisa, né, “que outra situação eu vou [utilizar] essa frase?”

Pesq: [Isso]. E a gente vê também no seguinte sentido, quando eu falo a gente, falo por mim, por estudos que venho fazendo, teóricos que defendem essa vertente, claro que têm outras, tá?! Então, é mais ou menos assim ó. O inglês, o espanhol ou qualquer língua que seja não é só para aprender a falar, a aplicar regra, a pronunciar, sabe, por isso que te perguntei também da/ dessa relação aluno, texto e realidade. Um texto, uma música, um vídeo, seja o que for que você traga, precisa ter o elo, é::: preciso buscar um elo com o aluno. Se, por exemplo, você trouxe sempre os mesmos temas, ou sempre situações que não se aplicam, igual a senhora disse, sempre o Senhor e a Senhora Smith nos diálogos, assim, não é comum no contexto ali, vai ficar difícil pro aluno participar ou até entender o porquê está estudando aquilo. Claro que é preciso ampliar, expandir, trazer sempre o diferente, o novo, mas é::: tem que buscar também uma conexão, senão vai ficar solto.

(134) Prof A: **Então, eu lembro, que eu tinha pavor sabe de ficar só falando, falando porque até eu sentia que eles estavam ali só ouvindo e talvez entrando num ouvido e saindo no outro. Porque, se você pegar muitas coleções dessas daqui ((aponta para algumas que separou sobre a mesa)), a gente vê assim que tem muita coisa boa, mas também muita coisa distante, que levava o aluno a só copiar, traduzir, ler quando conseguia e fazer atividade. Tava olhando antes de você chegar e lembrando que tinha muito exercício que se repetia, que era para completar ou responder sempre a mesma coisa e isso enjoa, eles são jovens, né, querem coisa diferente. Nem sempre, Vanessa, o texto era fácil, era coisa que a gente conseguia fazer essa ligação com a realidade deles, e aí vinha mais atividade repetida, às vezes até simples, que pedia a mesma coisa, ma:::s outras vezes não, mais complicada. Por isso que buscava coisa diferente também.** Olha, eu comprava história, livro de história mesmo, e:::literatura, aqueles mais fininhos, sabe, palavras cruzadas também, tudo em inglês pra levar pra eles. Até hoje faço as palavras cruzadas em inglês inclusive ((riso)). Saía nas bancas uns manuaizinhos em inglês e eu consegui comprar um com as expressões idiomáticas, ele era espetacular esse livro e era assim, um inglês de rua, sabe, muito útil. E um livro desse, essas coisas em sala de aula ajudam muito (APÊNDICE C, turnos 130 a 134, grifos nossos).

A Prof A traz contribuições muito importantes quando refletimos sobre as obras didáticas que dominavam a década de 1980 e 1990, tais como as Coleções 1 e 2. Primeiramente, ela frisa a constante sequência texto-atividade que vigorava nas proposições dos LDs da época, com atividades de muita automatização, de copiar, transcrever, traduzir, escolher, sem outras finalidades, o que também espelha o tipo de propósito ao qual serviam (treino para vestibulares,



iniciação à leitura, tradução): “*Era muita atividade com regras, com gramática mesmo, com copiar, marcar, traduzir, era isso que muitos livros traziam [...]*” (turno 131) “*tinha muito exercício que se repetia, que era para completar ou responder sempre a mesma coisa e isso enjoa, eles são jovens, né, querem coisa diferente. Nem sempre, Vanessa, o texto era fácil, era coisa que a gente conseguia fazer essa ligação com a realidade deles, e aí vinha mais atividade repetida, às vezes até simples, que pedia a mesma coisa*” (turno 134). Outro aspecto relevante que nos chama atenção é que, apesar da repetição de atividades com mesmo objetivo e estrutura, a professora evidencia que o material não deixava de trazer conteúdos bons, além da forte influência que eles tinham no planejamento e abordagens em sala de aula: “*a gente acabava seguindo porque::: era o material que a gente tinha [...]*a gente vê assim que tem muita coisa boa, mas também muita coisa distante, que levava o aluno a só copiar, traduzir, ler quando conseguia, e fazer atividade” (turnos 131 e 134).

Não podemos deixar de mencionar que propostas assim, reforçadas pela docente em sua fala e semelhantes as atividades dominantes na Coleção 2, acabam por entender a língua enquanto código, enquanto noção instrumental, como se compreender um texto se resumisse em identificar dados escritos, num exercício de garimpo de informações. Não pretendemos aqui condenar a abordagem da professora entrevistada, haja vista esse ser o cenário e compreensão que dominavam as diretrizes e materiais didáticos à época, como já explanado.

Claramente, endossamos que o LD não pode ser fio condutor de engessamento de práticas em sala e que o professor deve buscar autonomia e expertise para selecionar, planejar, dinamizar e diversificar suas práticas a partir do material usado em suas aulas, como a própria Prof A enfatizou. Em outros termos, o LD, embora traga proposta de atividades textuais massificadas e, muitas vezes, repetidas, pode ser fonte de leituras diferenciadas, de adequações, de inferências, e não um produto com conteúdo acabado a ser memorizado.

No Manual do Professor, na tabela que resume, em forma de tópicos, os procedimentos e as atividades de cada unidade, constam as seguintes etapas para cada texto: exercícios preparatórios, *skimming* e *scanning*, entretanto, não detectamos especificações orientadoras quanto aos procedimentos para efetuar essas etapas.

Brown (2004) especifica que *skimming* é o processo de leitura rápida para determinar sua essência ou ideia principal, ou seja, “é uma estratégia de previsão usada para dar ao leitor uma noção do tópico e propósito de um texto, a organização de um texto, a perspectiva ou ponto

de vista de um escritor, sua facilidade ou dificuldade e/ou sua utilidade para o leitor”<sup>167</sup> (p. 213), enquanto *scanning* visa à identificação rápida de informações mais específicas em um texto (frases, números, nomes e outros), sem necessariamente ser preciso lê-lo integralmente. Concluimos que os exercícios preparatórios, citados no Manual do Professor da Coleção 2, são aqueles que representam as tarefas de pré-leitura e os parágrafos que precedem cada texto escrito. Já as atividades de *skimming* e *scanning* giram em torno de todas as proposições na parte destinada à compreensão textual (*Reading comprehension*).

É importante também mencionar que, em todas as unidades, os textos apresentam alguns vocábulos, termos ou expressões em negrito, que são o foco da abordagem gramatical destrinchada em exercícios após a seção de leitura. Assim, semelhante ao LD da década de 1980, a organização e proposições da Coleção 2 apontam para uma concepção de que a linguagem verbal seja mais legítima enquanto modo de comunicação que os demais. O *caminho da leitura* delineado pela disposição dos elementos também reforça a preferência pelo teor escrito: num movimento sequencial, propõe-se que o trabalho semiótico dos educandos seja realizado por meio da leitura ordenada em linha por linha, do parágrafo de apresentação até o texto verbal, para, em seguida, conseguir resolver as tarefas, como se ler fosse um ato resumido à aquisição de informações a partir da decodificação.

Presumimos, pois, que os efeitos da obediência à linearidade do caminho da leitura proposto pela Coleção 2 impregnada à visão estrita ao código escrito e às estratégias de *skimming* e *scanning* afetam a percepção dos outros modos enquanto partes constituintes da composição de significados, assim, os leitores do texto organizado linearmente “reconhecem a autoridade de um autor, aceitam a ordenação do autor do assunto, permitem a coerência projetada do texto escrito para transportá-lo: seguem as regras tradicionais de leitura”<sup>168</sup> (KRESS, 2015a, p. 63, tradução nossa). E quais os possíveis reflexos dessas dimensões aplicadas ao contexto de ensino? Bezemer e Kress (2016b), ao destacarem o *trabalho semiótico* a partir do *reconhecimento* dos vários modos de construção de significado, explicam que valorizar os modos tradicionalmente privilegiados (como é o caso da escrita) e inviabilizar outros é um caminho que traz à tona o poder e a autoridade educacionais que obscurecem o

---

<sup>167</sup> Tradução de: *Skimming is[...] a prediction strategy used to give a reader a sense of the topic and purpose of a text, the organization of a text, the perspective or point of view of a writer, its ease or difficulty, and/or its usefulness to the reader* (BROWN, 2004, p. 213).

<sup>168</sup> Tradução de: “*Readers of the linearly organized text acknowledge the authority of an author; accept the author’s ordering of the matter; allow the designed coherence of the written text to carry them along: they follow the traditional rules of reading*” (KRESS, 2015a, p. 63).

princípio do *engajamento transformativo* dos alunos que recorrem, cotidianamente, a vários modos para construir seus signos e novos sentidos. Assim, os autores ainda explicitam que

se desejássemos que as instituições (educacionais) continuassem a produzir conformidade e adesão às convenções, duas coisas precisariam ser mantidas. Primeiro, os meios canonicamente reconhecidos de criar significado precisariam continuar a ser sustentados como canônicos; outros meios precisariam continuar a ser marginalizados e mantidos invisíveis. Em segundo lugar, a teoria de aprendizado e comunicação que privilegia a autoridade e seu poder seria defendida (BEZEMER, KRESS, 2016b, p. 5, tradução nossa<sup>169</sup>).

Sob a ótica sociosemiótica multimodal, os discursos circulam em todas as formas de construção de sentido, não só no verbal. Atrelar a leitura unicamente a este modo pode determinar, em muitos casos, o impedimento do contato do aluno com os discursos e significados socialmente construídos e, por vezes, omitidos nos textos, nas marcas sutis, nas imagens, nas **cores**, nas fontes e nas possibilidades e restrições que cada modo acarreta.

Para finalizar as investigações em torno da Coleção 2, é preciso ressaltar que é notório o mosaico multisemiótico (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013) que caracteriza seus textos. Sabemos, por um lado, que a multimodalidade sempre existiu, não é um fenômeno novo<sup>170</sup> (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001); por outro, os estudos que orientam e focam nessa abordagem emergem, principalmente, a partir da década de 1990, como destacamos no capítulo 2. Os resultados da análise das obras selecionadas das décadas de 1980 e 1990 ratificam, portanto, a inexistência de orientações que se voltam ao reconhecimento dos múltiplos modos tecidos nos textos dos LD, o que não impossibilitaria um trabalho por parte do professor que explorasse, de alguma forma, essa pluralidade semiótica. No entanto, a ausência de um diálogo claro entre os modos semióticos e de suas contribuições no processo de construção de sentido constatada na Coleção 2 reforça a tarefa complexa e desafiadora em torno da realização de uma abordagem didática resultante em práticas de letramento multimodal que recorressem ao uso significativo dos diferentes modos em contextos sociais plurais que fazem parte da vida dos alunos.

---

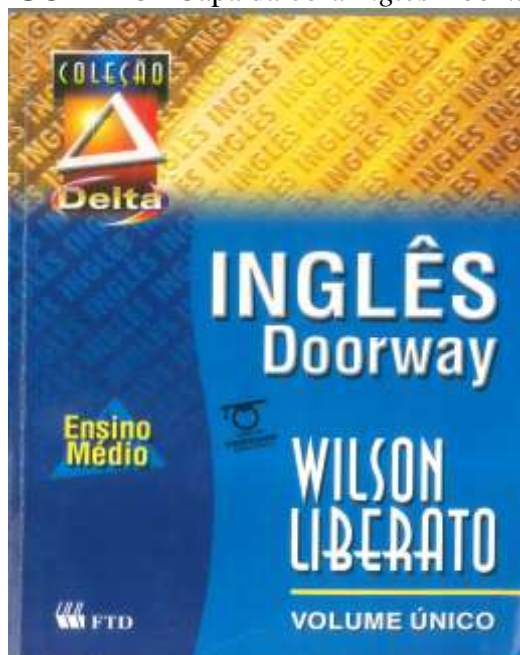
<sup>169</sup> Tradução de: “[...] *If we wished (educational) institutions to continue to produce conformity and adherence to convention, then two things would need to be maintained. First, the canonically recognized means of making meaning would need to continue to be supported as canonical; other means would need to continue to be marginalized and kept invisible. Second, theories of learning and communication that privilege authority and its power would be defended*” (BEZEMER; KRESS, 2016b, p. 5).

<sup>170</sup> “*Multimodality is not a new phenomenon by any means [...]*” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 124).

#### 4.3 O LD de língua inglesa nos anos 2000: a obra *Inglês Doorway*

O livro *Inglês Doorway* (LIBERATO, 2004) é a obra selecionada para representar o LD da primeira década dos anos 2000. Considerando que se trata de volume único para toda a etapa do Ensino Médio, sem subdivisões por anos, será aqui referendado como Obra 1 (FIGURA 28).

**FIGURA 28** - Capa da obra *Inglês Doorway*



Fonte: LIBERATO (2004).

Destacamos que é nessa década (anos 2000) que, como resultado das alterações propostas pela LDB de 1996 (BRASIL, 1996), foram lançados documentos orientadores que serviram para nortear a elaboração dos currículos escolares do Ensino Médio, tais como os PCN+ (BRASIL, 2000) e as OCEM (BRASIL, 2006); estas, em especial, ressaltaram os letramentos, os Multiletramentos e a multimodalidade no ensino das línguas, em harmonia com as mudanças que já vinham sendo apropriadas pelos estudos da linguagem que emergiam em pesquisas pelo mundo, acarretando ao documento uma perspectiva diferente das regulamentações anteriores, que direcionavam um olhar de destaque à leitura sobre os demais aspectos e habilidades, conforme ressaltado no capítulo 2.

Nas nossas análises, verificamos que traços dessas mudanças puderam ser notados na Obra 1, como especificaremos ao longo deste tópico. Diferentemente das duas primeiras coleções selecionadas nesta tese (décadas de 1980 e 1990), essa obra está estruturada em volume único com 21 unidades. Na apresentação do livro aos alunos e professores, é possível perceber um posicionamento importante na visão relacionada à aprendizagem de língua

adicional ao incluir, além das habilidades *ouvir, falar, ler e escrever*, os aspectos sociais e culturais imbricados nas práticas de linguagem, ao contrário dos outros livros didáticos analisados que salientavam unicamente, em suas introduções, a formação para o vestibular ou mercado de trabalho. Outrossim, quando refletimos sobre o nome da obra, “Inglês *Doorway*” (entrada), vemos que ela não carrega um termo que se volta exclusivamente a uma só habilidade como as coleções anteriores destacavam em seu título (*reading* – leitura), o que combina com uma perspectiva de ensino que engloba outras finalidades e abordagens de uma língua adicional. Seria isso, então, indício de uma “entrada”/iniciação a outras práticas para além das traduções, cópias e repetições que constatamos nas coleções prévias? Ao longo de nossas análises, buscaremos possíveis respostas para tal inquietação.

Ainda na abertura do LD, o autor destaca que

*Doorway* contribui trazendo textos autênticos sobre temas diversos, apresentados de forma a permitir a expansão de seu vocabulário, o domínio de aspectos da estrutura gramatical inglesa e o aprimoramento de seu espírito crítico, além de desenvolver sua fluência de leitura. Para exercitar a conversação e a escrita e prepará-lo para concursos e exames, são oferecidas centenas de atividades, testes e questões de vestibular (LIBERATO, 2004, p. 3, grifo do autor).

Nesse excerto, conseguimos observar que, além de salientar o vocabulário, a gramática, e a conversação, o autor enfatiza o “aprimoramento do espírito crítico” do educando, um aspecto inovador frente às coleções de 1980 e 1990, que, sob a égide da leitura com foco no *skimming* e *scanning*, restringiam as atividades de compreensão textual ao conteúdo escrito dos textos, no amparo de técnicas mais instrumentais. Aliado a uma visão mais flexível de língua que considera não só o purismo lexical, o Manual do Professor traz orientações importantes sobre o processo de leitura, tais como:

À parte do incentivo, são vários os expedientes que podem ser explorados: **comentários e discussões introdutórias sobre o tema a ser lido** (evitando divagações); **explicações sobre o léxico e gramática; explicações sobre os aspectos culturais; apresentações de curiosidades linguísticas;** [...]

Outras abordagens [de leitura] não devem ser descartadas, **como as que iniciam com uma introdução à temática a ser trabalhada utilizando recursos como fotos, filmes, objetos etc.**, ou mesmo as tradicionais, que após a leitura elucidam o texto.

[...] logo nas primeiras páginas, o aluno será capaz de responder, após a leitura de um texto, qual o tema abarcado e o estilo do autor, [...] **se é possível identificar a visão de mundo do autor, que elementos culturais, sociais, políticos, intelectuais podem ser identificados, se há comparações, contradições, metáforas ou outras figuras de linguagem presentes no texto, a que público é destinado etc.** Essas respostas devem brotar naturalmente ou por meio da interação do professor em sala de aula. [...] Explique que questões de **gramática descontextualizadas não são mais comuns nos grandes vestibulares**, pois não interessa aos examinadores a avaliação de conhecimentos compartimentados [...]. (LIBERATO, 2004, Manual do Professor, p. 12, 13 e 14, grifos nossos).

Os fragmentos destacados revelam a intenção de uma prática que ressalte aspectos referentes ao conjunto sistêmico-funcional do léxico e também: questões culturais, políticas e sociais, contextualização das temáticas com discussões prévias aos textos, esclarecimento quanto ao desinteresse no foco exclusivamente gramatical e abordagem de leitura que recorra a fotos, filmes e objetos que foram inseridos ao longo das páginas, o que se constitui um passo importante ao reconhecimento e visibilidade da multimodalidade textual. Ademais, ao analisar, a princípio, esses fragmentos no Manual do Professor aliado aos objetivos do LD em questão, entre eles, o “aprimoramento do espírito crítico”, já percebemos um avanço no entendimento e nas práticas de ensino de língua extrapolando o modo escrito e procedimentos de leitura restritos a traduções e decodificações, como observado nas coleções anteriormente analisadas.

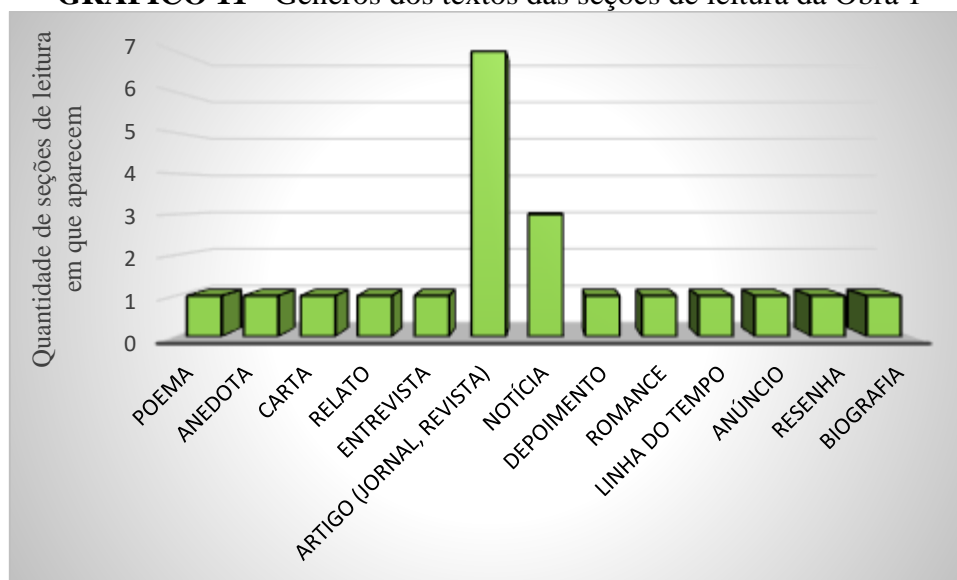
As unidades da obra se organizam internamente nas seguintes seções: *text*, *grammar in use*, *vocabulary expansion*, *back to the past*, *speech tips* e *pronunciation*; não há páginas de aberturas entre seus capítulos e, a cada sete unidades, há uma revisão voltada a tópicos e textos de vestibulares. Considerando o *corpus* desta pesquisa, delineamos para análise a seção *Text* centrada na leitura e interpretação, que traz temas variados e relevantes à formação do público-alvo do LD, tais como: pichação e grafite (unidade 12), diversidade cultural (2, 8 e 14), poluição e questões ambientais (11 e 17), cidadania e distribuição de renda (16), inclusão digital (19), consequências do vício em drogas (20) e casamento homoafetivo (18).

Em geral, essa seção se apresenta da seguinte forma: disposição de texto imagético na parte superior da página, texto escrito logo abaixo, vocabulário disposto em diferentes espaços (margens laterais ou inferior) e, em seguida, as atividades de compreensão (*Check your reading*). As orientações ao professor se apresentam na cor **rosa**, na maioria das vezes, na primeira página da seção de leitura (ao lado do texto escrito); constatamos que em somente uma unidade (a 11) não há esse compilado de orientações prévias à exploração textual. Quanto à caracterização do texto imagético existente em todos os capítulos, verificamos uma diversidade de recursos visuais (ícones, mapas, quadros), no entanto, os mais utilizados foram fotos (38%) e ilustrações coloridas (62%), acarretando um caráter mais convidativo, lúdico e divertido às páginas (BEZEMER; KRESS, 2009). Ainda é importante revelar que esses textos representados no modo visual (fotos, ilustrações ou demais) foram elaborados, em 77% das unidades, pela equipe do LD de forma *recontextualizadora* ao conteúdo escrito (GUALBERTO, 2016), seguido de 15% com função *decorativa* e 8% com finalidade *ilustrativa*.

Os textos escritos que figuram as seções de leitura são, em grande parte, *autênticos-adaptados* (85%) de jornais, livros, revistas e sítios da internet, *didáticos* (9,5%) e *autênticos* (5,5%), orquestrados em gêneros descritos no GRÁFICO 11. Embora a diversidade de gêneros

seja considerável, as atividades envolvendo-os foram poucas e, quando constatadas (em cerca de 12% das lições), restringiam-se à sua identificação, sem aprofundar nas características e nos aspectos variáveis, cognitivos e sociais imbuídos em cada gênero.

**GRÁFICO 11** - Gêneros dos textos das seções de leitura da Obra 1



Fonte: Elaborado pela autora a partir de LIBERATO (2004).

Kress (2003), ao discorrer sobre o texto como resultado de uma ação social, assevera que é *inescapável* o conhecimento acerca dos gêneros, que também servem como indicadores de relações de poder; por isso, o autor salienta que estar consciente não só dos gêneros, como também dos seus princípios, suas avaliações de hierarquias e, principalmente, saber produzi-los de acordo com seu interesse são práticas letradas *sine qua non* para a participação social do produtor de sentido. Assim, ele fomenta perguntas como: “*Os gêneros devem ser ensinados como formas ideais e estáveis? Os gêneros mais poderosos em uma sociedade devem ser ensinados em detrimento de outros?*” (KRESS, 2003, p. 85, tradução nossa<sup>171</sup>) e ainda complementa respondendo que, para ele, o foco nos currículos deve ser os princípios sociais que circundam as formas textuais. Apropriando-nos de tais reflexões, vemos que, ao limitar os questionamentos e atividades em perguntas como “O texto pertence ao gênero....?”, “Como você classificaria o gênero do texto acima?”, “O texto se enquadra no gênero....” (LIBERATO, 2004, p. 113, 167 e 214, consecutivamente), a Obra 1 reforça o paradigma da estabilidade do gênero, sem prosseguir num trabalho que reconheça sua dinamicidade e natureza cultural, seus

<sup>171</sup> Tradução de: “[...] are genres to be taught as ideal and stable forms? Are the genres which are most powerful in a society to be taught in preference to others?” (KRESS, 2003, p. 85).

variados suportes, modos, aspectos composicionais (BAKHTIN, 2011), estilos e suas funções sociais impregnadas nas práticas dos educandos.

Esclarecidos tais aspectos, vamos às considerações sobre a orquestração dos modos e recursos alinhavados nas seções de leitura da Obra 1. Como ponto de partida, selecionamos a unidade 18 (FIGURAS 29 e 30), cuja temática gira em torno do casamento homoafetivo, tratado por meio de adaptações de um texto originalmente publicado na revista *The Economist*.

FIGURA 29 - Seção de leitura da unidade 18 da Obra 1 - Parte I

Unit  
EIGHTEEN



**Gay marriage**

The first legal same-sex marriages have finally taken place. A long struggle between gay activists and social conservatives lies ahead

Seldom in recent times has a clerical act inspired so much jubilation. One second past midnight on May 17th, gay marriage became legal in Cambridge, Massachusetts, and same-sex couples began to fill out marriage license applications, in Cambridge City Hall, specially opened for the occasion. Well into the wee hours, a huge crowd remained outside, throwing rice, blowing bubbles, and greeting each new couple as a pair of conquering heroes.

War is an appropriate metaphor. Supporters claim the ceremonies in Massachusetts mark the biggest advance in civil rights since racial segregation was abolished. Conservatives, who see "the end of western civilization" in the marriages, look back to 1973 when another Supreme Court ruling legalized abortion and started a culture war that has lasted for 30 years.

Last November, in a four-to-three ruling, the Massachusetts Supreme Judicial Court issued its decision. Based on the state constitution's promise of equal rights, gay couples must be allowed to marry. The marriages this week were the first unequivocally legal ceremonies.

The right's reaction was less militant than might have been expected. Only about 50 demonstrators showed up at Boston's city hall to protest about "Marriage Destruction Day".

Even if Massachusetts accepts gay marriage in two years' time, it is unlikely the country will. A national poll shows that Americans overall narrowly favour a constitutional ban on gay marriage. Dramatic social changes of this nature, they say, should be made by legislatures and voters, not judges. But the religious right has felt freer to rail against what they say is a symbol of moral decay. Some even seem to welcome the arrival of the marriages as their enemy being revealed in its true colours. Civil unions are much harder to condemn.

Prof.: Os dois textos desta unidade têm o propósito de mostrar aspectos jurídicos e sociais. Embora o tema deste texto sugira comentários sobre mudanças sociais, deve-se tomar cuidado para não fazer suscetibilidades. Abster-se apenas ao fato em si e, em caso de controvérsias, manter-se imparcial, desempenhando o papel de moderador. Fugir de temas delicados ou polémicos da atualidade para privar os alunos de desenvolverem seu espírito crítico.

Atualmente, em inglês, evita-se usar a palavra **homossexual** na função de substantivo devido à ênfase que o termo coloca na sexualidade. As palavras **gay man**, **gay woman** e **lesbian** são, portanto, melhores escolhas. Já como adjetivo, **homossexual** pode ser usado sem objeções, assim como **gay lesbian** ou **same-sex**.

**Elector** é um membro do Colégio Eleitoral dos EUA escolhido pelo **voter** (eleitor comum).

359



**FIGURA 30** - Seção de leitura da unidade 18 da Obra 1 - Parte II


Comparing to abortion legalization, gay marriages may prove easier to live with. One optimistic example might be interracial marriage. In the last century these created all sorts of legal tangles, with mixed-race couples from the South going North to get married, and then being arrested on their return home. Now the racist laws have gone, but so too has much of the oddness of it all. And that remains the best hope for gay marriage.


*The Economist*, May 22<sup>nd</sup> 2004, p. 23-24


**A**

**VOCABULÁRIO**

struggle - effort  
 be ahead (s) - be going to happen  
 fill out (v) - complete, fill in  
 huge - large, enormous  
 ruling - judicial decision, verdict  
 last (s) - endure  
 issue (v) - promulgate, publish  
 allow (v) - permit  
 show up (v) - appear, come  
 unlikely - improbable  
 poll - opinion sampling, statistics  
 ban - embargo, prohibition  
 rail (s) - condemn, criticize  
 decay - deterioration  
 tangle - dispute, confusion  
 arrest (v) - imprison, incarcerate  
 oddness - something strange  
 true colours - character, nature

 Blowing bubbles

 wee hours - small hours (from midnight to 6 a.m.)

 a demonstrator

**Check your reading**

As questões de 1 a 5 apresentam opções em português.

1. Suponha que você seja um locutor de rádio e tenha que relatar o fato descrito no texto aos seus ouvintes. Qual das opções abaixo seria a mais objetiva para um programa de notícias pelo rádio?

a. Cambridge, Massachusetts – aconteceu dia 17 de maio o primeiro casamento gay de história, mas as pesquisas indicam que nem todos os americanos concordam com a ideia, como não concordam também com a lei do aborto.

b. A Suprema Corte do estado americano de Massachusetts legalizou a união civil entre pessoas do mesmo sexo. A decisão inédita foi promulgada na madrugada do dia 17 de maio na cidade de Cambridge e se baseia na Constituição Estadual que prevê direitos iguais para todos os cidadãos.

c. Para desafogar o Poder Judiciário do estado de Massachusetts, a Suprema Corte decidiu liberar o casamento gay, uma vez que as decisões judiciais estavam aumentando, o que estava tornando impraticável o trabalho dos juizes, já sobrecarregados com inúmeras processos.

d. Na cidade de Cambridge foi promulgada a lei que autoriza casais homossexuais a se unirem em matrimônio. Apesar dos protestos de inúmeros manifestantes, o decreto ora sancionado torna a união inequivocamente legal, atendendo a um antigo apelo da comunidade gay americana.

**B**

e. Depois de uma longa batalha judicial entre ativistas homossexuais e representantes do conservadorismo social, foi proclamada a lei que institui o casamento entre homens. O fato ocorreu nos Estados Unidos, embora as pesquisas de opinião indiquem que a enorme maioria da população não aprovou a deiberação.

2. Se você estivesse editando o texto, "Gay marriage", para um canal de televisão, qual a imagem descrita seria a mais indicada para ilustrá-lo?

a. um homem colocando um anel de casamento no dedo de outro homem.

b. a cidade de Cambridge, no estado de Massachusetts.

c. os manifestantes contrários à decisão diante da Prefeitura de Boston portando cartazes de protesto.

d. os dados de uma pesquisa nacional, mostrando a desaprovção dos americanos à decisão da Suprema Corte.

e. a acalorada recepção, promovida por simpatizantes, aos homossexuais que estavam na Prefeitura de Cambridge preenchendo os requerimentos para o casamento.

**C**

3. O posicionamento da revista *The Economist* com relação à notícia pode ser considerado:

a. parcial, pois ela sequer acabou as opiniões de quem pensa contrariamente à legislação de união civil entre homossexuais.

b. neutra, já que descreveu o fato ocorrido sem manifestar qualquer opinião sobre o assunto, nem contra nem a favor.

c. indiferente, posto que o assunto não interessa à sua linha editorial, centrada em temas econômicos.

d. favorável, uma vez que o artigo é simpático à decisão da Suprema Corte.

e. imparcial, visto que ela não comenta a notícia e não se alinha com nenhum dos grupos envolvidos no caso.

4. O argumento mais consistente apresentado pelos que se opõem à decisão judicial, no caso descrito no texto é o de que:

a. mudanças sociais cruciais como a permissão legal para casamento entre pessoas do mesmo sexo devem ser feitas por assembleias legislativas e não por juizes.

b. o casamento entre gays representa o fim apocalíptico da civilização ocidental, a completa deterioração dos costumes.

c. a tradicional instituição da união de casais recebeu um duro golpe em Massachusetts no dia 17 de maio de 2004, o que, em protesto, passou a ser denominado o "Dia da Destruição do Matrimônio."

d. a direita religiosa não vai se calar diante do que considera o símbolo da decadência moral, ou seja, a união clerical entre pessoas do mesmo sexo.

e. a condenação à decisão da Suprema Corte passará a ser uma bandeira da direita conservadora que vê no episódio um motivo de desagregação social.

5. Todas as opções são condizentes com o texto, exceto que:

a. esperava-se uma reação mais agressiva por parte da direita conservadora.

b. a direita religiosa sentiu-se mais à vontade para criticar o que considera um procedimento moral.

Fonte: LIBERATO (2004, p. 360-361), com destaques da autora.

Debruçando-nos sobre os modos visuais apresentados nos textos da unidade 18, sob as lentes da GDV, desenrolamos as contribuições que se seguem. O texto imagético (item A,

FIGURA 29) é retratado por meio da foto em que uma bandeira em cores diversas (bandeira arco-íris) se destaca no centro, sendo carregada pelas pessoas que se localizam abaixo dela e também às margens esquerda e direita. Para Kress e van Leeuwen ([1996; 2006] 2021), dentro das categorias da *metafunção ideacional*, as imagens podem funcionar como *estruturas conceituais*, ao apresentar os participantes dentro de sua essência e associá-los a valores simbólicos. Para isso, aspectos como saliência em determinado recurso, gestos, olhar ou tonalidade de cores e luminosidade podem ser aplicados para projetar um elemento de forma mais dinâmica e em destaque, a fim de propiciar maior engajamento. Percebemos, assim, que a bandeira posta em saliência (item A, FIGURA 29) pelos efeitos de cor, brilho, localização e tamanho agrega ao texto um valor simbólico para os sujeitos que a carregam, ou seja, tanto pela disposição central e em sobreposição imaginária a outras pessoas, quanto pelo tamanho em que ela foi retratada perante os demais elementos (especialmente os indivíduos que a rodeiam) e pelo ângulo captado, é a bandeira que projeta os significados simbólicos e potencializa a construção de sentido.

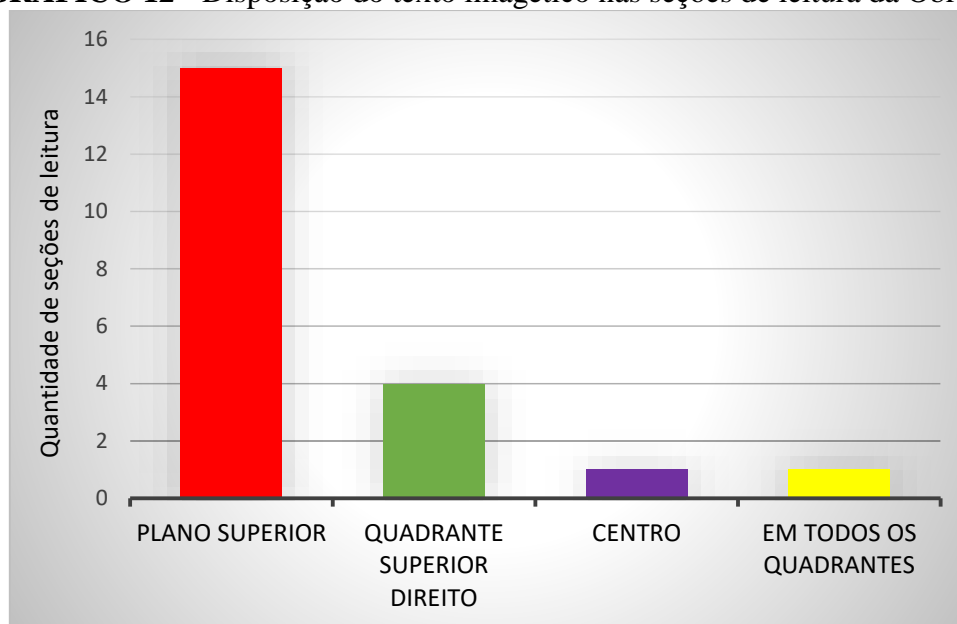
Considerações a respeito da *metafunção interpessoal (significados interacionais)* são relevantes também para entender quais relações são estabelecidas. O ângulo retratado (vista superior), a distância social estabelecida (ângulo aberto na representação das pessoas), a modalidade/validade *naturalística* (detalhes que se aproximam do contexto real) e a falta de contato visual, haja vista o tamanho pequeno na retratação dos participantes do desfile, estabelecem uma relação de formalidade e objetividade com o leitor/observador.

Embora as conclusões tecidas a respeito do texto imagético na unidade 18 apontem para uma perspectiva de distanciamento do leitor, constatamos que, na Obra 1, em 55% dos textos nesse modo (visual), há uma indicação de maior engajamento e afinidade, mediante a presença de aspectos como o olhar no ato de *demanda* (estabelecendo vínculo direto com o leitor) e ângulo fechado (*close shot*) na captação das fotos, combinados ainda com feições convidativas e de proximidade dos participantes representados.

A localização da foto na página também constitui fator que corrobora o entendimento das relações estabelecidas entre os modos visuais e verbais. Verificamos que a imagem (item A, FIGURA 29) foi disposta no plano superior da página, o que, na categoria *ideal-real* dos valores informacionais (*metafunção composicional*), indica que ela ocupa o sentido daquilo que é idealizado. Em contrapartida, o texto escrito (item B, FIGURA 29) se situa no centro e no plano inferior (real), atraindo maior atenção do leitor, visto que se localizam não só como as informações principais, ao ocuparem o núcleo da página, como também as de ordem prática (real), expressando aquilo que é importante saber (no plano inferior). Dessa forma, o conteúdo

verbal ocupa maior espaço e é o modo para o qual o *layout* projeta maior atenção do leitor. Essa disposição espacial também foi constatada na maior parte das seções de leitura (GRÁFICO 12), trazendo à Obra 1 um aspecto de maior valorização ao modo escrito e evidenciando uma relação desigual entre escrita e imagem, como se esta fosse subordinada àquela (BEZEMER; KRESS, 2009).

**GRÁFICO 12** - Disposição do texto imagético nas seções de leitura da Obra 1



Fonte: Elaborado pela autora a partir de LIBERATO (2004).

Mister se faz citar que, em 67% dos capítulos, a Obra 1 recorre, além do modo verbal, a imagens, ícones e ilustrações nos vocabulários que pertencem às seções de leitura, conforme podemos visualizar no item A da FIGURA 30, servindo para integrar e representar visualmente os significados de determinados vocábulos. Compondo o caráter visual dessa obra, também são inseridos, em aproximadamente 61% das unidades, ilustrações ou fotos referentes à temática estudada ao fim de cada seção de leitura, após as atividades de interpretação (item A, FIGURA 31 a seguir), como se fosse um encerramento da discussão reforçando, visualmente, o que fora explorado anteriormente. Esse movimento de *transdução* (KRESS, 2003; KRESS, 2010) projetado pela equipe do LD, enfatizando o assunto do texto escrito no modo visual, pode potencializar o *trabalho semiótico* realizado pelo aluno, reconhecendo os aspectos e *affordances* de cada modo na orquestração dos significados.

FIGURA 31 - Encerramento da seção de leitura da unidade 18 - Parte III

The image shows a page from a textbook with two columns of text. The left column contains reading comprehension questions (6-10) and a grammar section titled 'Grammar in use' with a sub-section 'THE PASSIVE VOICE'. The right column contains a multiple-choice question (10) and an illustration of hands and a star.

**Left Column (Reading Comprehension):**

6. 4 prováveis que a foto ganha a atenção e o apoio da nação em breve

7. Há uma comparação entre a decisão da Suprema Corte e outro antigo episódio envolvendo a legislação do aborto.

8. Há indícios de que a lei que permite o casamento entre homossexuais será menos difícil de ser aceita pela população do que a lei que permite o aborto.

Questions from 6 to 10 are in English.

**Right Column (Multiple Choice):**

10. In all the options below there are examples of passive voice used in the text, except:

- Racial segregation was abolished.
- The reaction was less militant than might have been expected.
- The enemy is being revealed in its true colours.
- One optimistic example might be interracial marriage.
- Cambridge City Hall was specially opened for the occasion.

**Grammar in use**

**THE PASSIVE VOICE**

A voz passiva é um recurso utilizado quando queremos enfatizar uma ação e não quem a fez.

**Voz ativa:** NOBODY KNEW THE ANSWER.  
**Voz passiva:** THE ANSWER WAS NOT KNOWN.

Quando o agente da passiva, ou seja, o executor da ação, for mencionado, ele será precedido pela preposição **BY**.

**Voz ativa:** THE SUPREME COURT ABOLISHED RACIAL SEGREGATION.  
**Voz passiva:** RACIAL SEGREGATION WAS ABOLISHED BY THE SUPREME COURT.

**Voz ativa:** PILATE ORDERED THE EXECUTION OF JESUS.  
**Voz passiva:** THE EXECUTION OF JESUS WAS ORDERED BY PILATE.

Na passagem da voz ativa para a voz passiva ocorrem as seguintes transformações:

- O objeto da voz ativa torna-se o sujeito da voz passiva.
- O verbo **TO BE** (sempre constante na voz passiva) é usado no tempo em que estiver o verbo principal na voz ativa.
- verbo principal da voz ativa é sempre usado no particípio passado na voz passiva.
- Quando o sujeito da voz ativa for um **SUBJECT PRONOUN** (I, YOU, HE, SHE, IT, WE, YOU, THEY), o agente da passiva correspondente a ele será um **OBJECT PRONOUN** (ME, YOU, HIM, HER, IT US, YOU, THEM). Observe o quadro abaixo:

Fonte: LIBERATO (2004, p. 362-363), com destaques da autora.

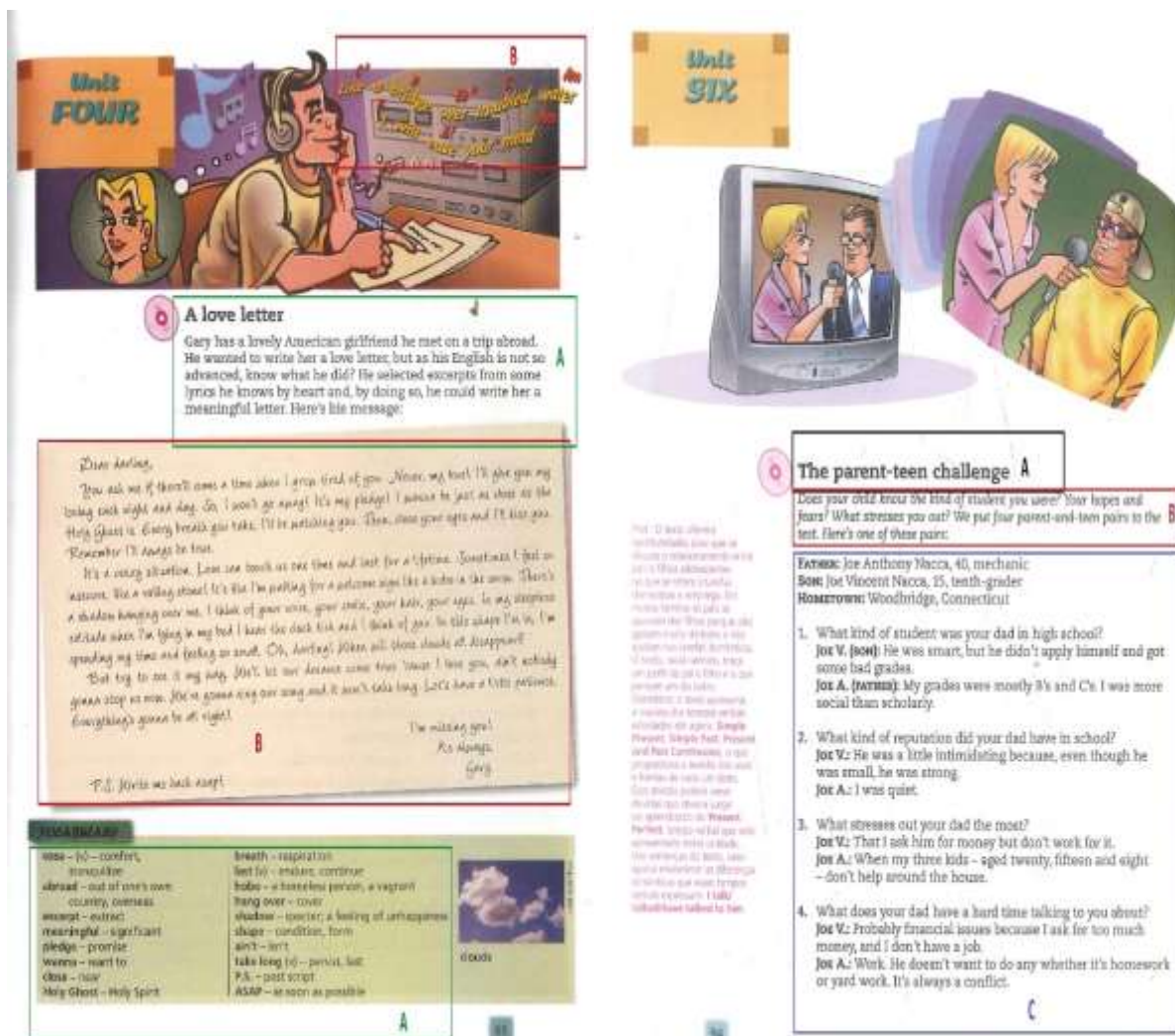
Essa constância e integração dos modos no LD dos anos 2000 confirmam resultados de estudos que, abrigados na perspectiva sociosemiótica, revelaram o caráter cada vez mais multimodal dos materiais didáticos, incorporando mudanças ocorridas na paisagem semiótica em outras esferas da comunicação. Kress e van Leeuwen (2001), ao voltarem o olhar para as transformações dos discursos em relações aos modos usados e processos de *designs*, apontam que “os usos da escrita em livros didáticos têm passado por mudanças notáveis”<sup>172</sup> (p.64) devido, especialmente, às *potencialidades* das imagens para “carregar” os significados. Ademais, em 2009, Kress, em parceria com Bezemer, constata que

<sup>172</sup> Tradução de: “[...] the uses of writing in textbooks have undergone a remarkable shift” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 64).

Frequentemente, a escrita não é mais o modo central de representação em materiais de aprendizagem – livros didáticos, recursos baseados na Web, materiais produzidos por professores. Imagens estáticas (assim como em movimento) estão cada vez mais proeminentes como portadoras de significado (BEZEMER; KRESS, 2009, p. 166, tradução nossa<sup>173</sup>).

Princípios como a tipografia e recursos gráficos que compõem o *layout* e a moldura das páginas também endossam o avanço no aspecto visual da Obra 1, quando comparada às coleções anteriormente examinadas. Em diferentes partes das seções de leitura, observam-se fontes distintas, até mesmo para caracterizar e sugerir potenciais sentidos das partes que compõem essas páginas.

FIGURA 32 - Exemplos de tipografias diversificadas na Obra 1



Fonte: LIBERATO (2004, p. 61; 94), com destaques da autora.

<sup>173</sup> Tradução de: “Frequently writing is now no longer the central mode of representation in learning materials textbooks, Web-based resources, teacher-produced materials. Static (as well as moving) images are increasingly prominent as carriers of meaning” (BEZEMER; KRESS, 2009, p. 166).

A FIGURA 32 traz duas páginas iniciais de seções de leitura distintas (unidades 4 e 6) e, por meio delas, é possível verificar como a Obra 1 recorre a variados tipos e recursos das fontes para corroborar a produção de sentido, tais como: **negrito** (título dos textos escritos), *itálico* (na apresentação resumida da temática, em legendas de fotos ou nomeação das partes como *Vocabulary* e *Check your reading*), **cores** (na numeração da unidade) e tamanhos.

Por exemplo: na unidade 4 (lado esquerdo da FIGURA 32), conseguimos observar que, para representar o título, a introdução do texto escrito e os significados dos termos no vocabulário (item A), é utilizada uma fonte se aproxima de um formato horizontal, mais formal, tradicional, regular, objetiva; já para a transcrição do gênero carta, “elaborada” pelo personagem que figura a ilustração na parte superior da página (item B), bem como para a escrita do trecho da música ouvida por ele (item B) - que, inclusive, percorre linhas irregulares que indicam a melodia da canção - foi aplicada uma letra mais inclinada, no itálico, com mais curvaturas e proximidade. Machin (2007) salienta que a aplicação de recursos como as curvaturas pode engendrar sentidos mais subjetivos, emocionais, naturais, suaves, maternais, enquanto as fontes mais angulares e retas se referem ao sentido mais concreto, real, claro e sucinto. Assim, a escolha motivada por essas tipografias revestidas de tais aspectos corroboram o potencial *trabalho semiótico* do leitor dos textos: o teor mais emocional que contêm a carta e a música pode ser, por um lado, identificado e reforçado pelo tipo de letra curvada, mais desenhada, fluida, numa impressão que remete ao manual, enquanto a apresentação do título, do parágrafo que o segue e do vocabulário é visualmente identificada de forma mais objetiva pelo tipo de letra mais “seca”, pura, simples, comum na digitação de textos científicos e didáticos.

A tipografia, nesse sentido, funciona como um elemento coesivo, pois dá suporte na criação da rima visual (VAN LEEUWEN, 2005) que correlaciona os modos e recursos dos textos constantes na unidade 4 (FIGURA 32, página à esquerda): a posição e “sorriso bobo” do rapaz, a letra desenhada no “ritmo” da música, sobreposta, “saindo” da imagem e na mesma tonalidade de **cor** que prevalece no restante da ilustração, bem como a fonte da carta (ambos item B) que se aproxima do aspecto manuscrito evidenciam a subjetividade e o sentimento de paixão. Assim como a tipografia funcionou para correlacionar os modos no capítulo 4, vemos que ela também colaborou para caracterizar o gênero entrevista na unidade 6 (parte direita da FIGURA 32): fontes mais técnicas e retas para o título (item A), informação mais específica disposta por meio do *itálico* no parágrafo que o segue, (item B) o uso do negrito, maiúsculo e minúsculo para identificar as personagens e falas da entrevista (item C), formando um conjunto harmônico que colabora na produção de sentido durante a leitura do texto.

O QUADRO 6 apresenta resumidamente os aspectos gerais das tipografias que permeiam as seções de leitura da Obra 1.

**QUADRO 6-** Predominância da tipografia na Obra 1 (década 2000)

Especificação dos títulos ou seções/subseções	Recursos tipográficos empregados
Título dos capítulos	Predominância de minúscula (no termo <i>Unit</i> ) e de maiúscula (na numeração), majoritariamente com serifa e no canto superior esquerdo da página, <b>negrito</b> , <i>itálico</i> , em <b>cor verde</b> destacada por moldura retangular <b>laranja</b> que, por vezes, integra o texto visual ou se separa dele por espaços em branco; condensada na palavra <i>Unit</i> e expandida na numeração indicativa do capítulo.
Seção de leitura (texto escrito)	Título do texto: <b>negrito</b> , uso da cor preta, expandido, com serifa, horizontalizada, tradicional (arial). Texto verbal: tipografia tradicional (arial), algumas com serifa, horizontalizadas, regulares.
Vocabulário ( <i>Vocabulary</i> )	Título: <i>itálico</i> , maiúscula, cor preta em moldura retangular <b>verde</b> , com serifa e pouca curvatura, verticalizada. Vocábulos: semelhante à tipografia do texto verbal, mas em tamanho menor.
Seção de atividades ( <i>Check your reading</i> )	Título <b><i>Check your reading</i></b> : minúscula, <b>negrito</b> e <i>itálico</i> , reta, sem serifa, condensada, demarcada por moldura retangular <b>marrom</b> . Enunciados e questões dos exercícios: majoritariamente minúscula, reta, condensada, algumas com serifa, com numeração das questões em <b>verde</b> . Todas em preto, somente a resposta do professor (manual) de <b>vermelho</b> , demarcada por moldura <b>verde</b> (plano de fundo) em toda a seção de atividade.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de LIBERATO (2004).

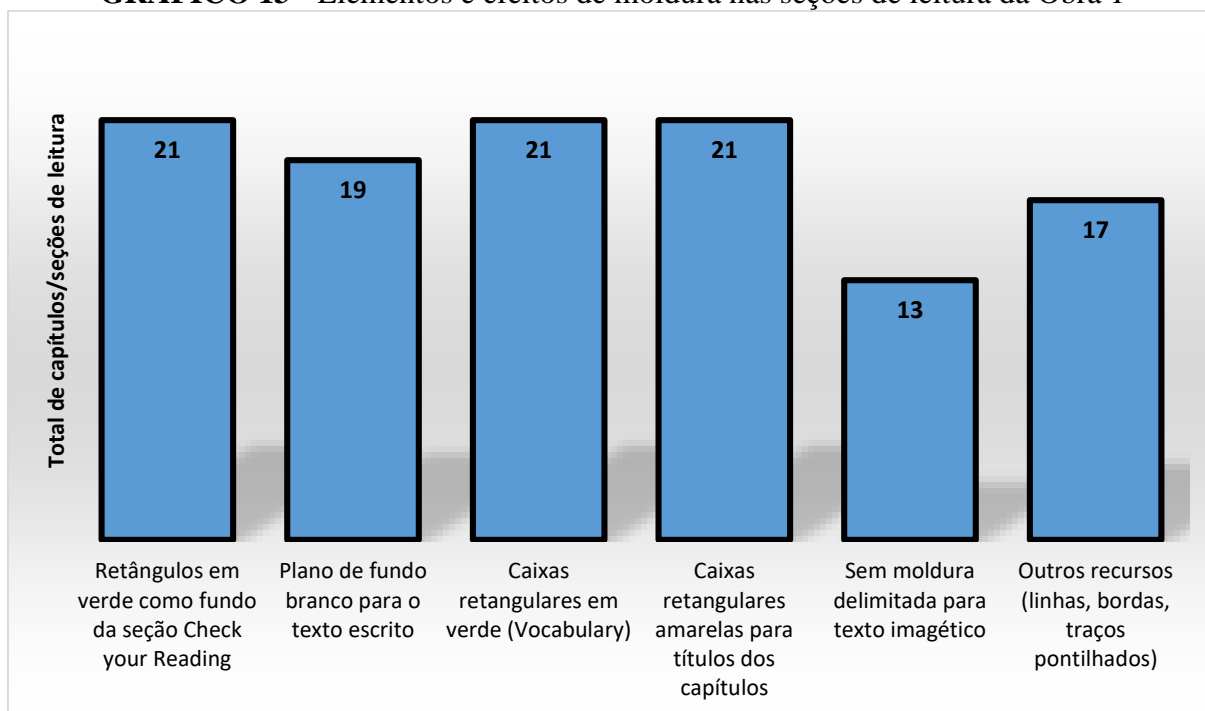
Com base no QUADRO 6, ao ampliar nosso olhar para as outras unidades da Obra 1, percebemos que alguns padrões tipográficos permanecem: fontes mais retas e precisas para os textos escritos, coadunando com o mesmo tipo de letra das atividades do *Check your Reading*, imprimem um tom de formalidade, autoridade, tradição e objetividade para essas seções. Além disso, recursos semióticos como o **negrito** e as **cores** foram usados para dar destaque a algumas informações; na parte do *Vocabulary*, além desses aspectos, ainda observamos que o plano de fundo delimitado pela **cor verde** também serviu para destacar o efeito de separação das demais entidades do texto.

Van Leeuwen, em entrevista concedida a um grupo de pesquisadores brasileiros (NUNES *et al.*, 2022), informa que “a tipografia produz sentido, ao lado do significado das palavras, que cria estilo” (p. 176). Dessa forma, podemos inferir que o conjunto multimodal

orquestrado pelo livro é fortalecido pelo repertório tipográfico impresso ao longo de suas páginas, a partir do qual podemos inferir que, ao preferir, em grande parte, o uso de fontes e recursos mais objetivos, regulares, tradicionais e técnicos, um estilo mais impessoal e autoritário é impresso à obra, o que, para o leitor, pode influenciar na sua interação ao manusear o livro e na organização nos caminhos de leitura e possíveis processos de construção de sentido. Ao mesmo tempo, a Obra 1, ao trazer, em determinadas páginas das seções de leitura, letras curvilíneas, coloridas, com efeitos de sobreposição e conectividade, como verificado no item B da FIGURA 32 (página à esquerda), um aspecto de mais abertura, movimento e fluidez é impregnado ao LD em questão quando comparado às coleções das décadas de 1980 e 1990, podendo não apenas conectar e criar relações de maior afinidade com o leitor, como também demarcar a interação entre imagens e escrita.

Prosseguindo na análise dos modos visuais, chamam atenção outros recursos que constituem a composição da moldura, saliência e *layout* das páginas da Obra 1. Ao contrário das Coleções 1 e 2, em que as linhas ocupavam os limites direito e esquerdo de forma igualitária, verificamos que o alinhamento dos textos escritos são, em quase 60% das unidades, lineares à esquerda e irregulares à direita, imprimindo um tom menos formal (MACHIN, 2007). Ademais, em todas as unidades, recursos e efeitos são utilizados como moldura dos textos ou demais subseções, como observado no GRÁFICO 13.

**GRÁFICO 13** - Elementos e efeitos de moldura nas seções de leitura da Obra 1



Fonte: Elaborado pela autora a partir de LIBERATO (2004).



O GRÁFICO 13 nos fornece dados importantes sobre as configurações das molduras que recheiam as 21 seções de leitura da Obra 1: o plano de fundo onde constam os exercícios de compreensão (*Check your reading*) é demarcado pela **cor verde** claro, criando, visualmente, entidades diferentes (BEZEMER; KRESS, 2009) das partes que compõem a seção de leitura. Os espaços em branco também são constantes, especialmente suas primeiras páginas, em que estão os textos escritos (lado direito da FIGURA 32). Esse tipo de recurso pode servir para mostrar que os modos estão, de alguma forma, conectados (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021). Ao sobrepô-los sobre o mesmo fundo branco, sugere-se que textos escrito e visual pertencem ao mesmo domínio, como se as informações ali contidas reforçassem uma a outra. Evidenciamos que em somente 2 das seções de leitura da Obra 1 foi utilizado outro tipo de plano de fundo para o texto escrito, como **cor** ou traços, conforme conseguimos perceber na carta da unidade 4 (item B, lado esquerdo da FIGURA 32), contrastando, claramente, com o aspecto da unidade 6 (item C, lado direito da FIGURA 32), em que o texto no modo visual ocupa o mesmo espaço do escrito.

Ainda por meio da FIGURA 32, notamos outro elemento predominante na Obra 1: o uso de **cores** vibrantes nas fotos e ilustrações, o que, de certo modo, pode apontar para a intensidade e imponência das ações ali representadas (MACHIN, 2007), em oposição aos tons mais suaves do vocabulário e das atividades, remetendo à ideia de que o conteúdo principal nessas seções são as informações escritas, que se sobrepõem às molduras de tons mais claros.

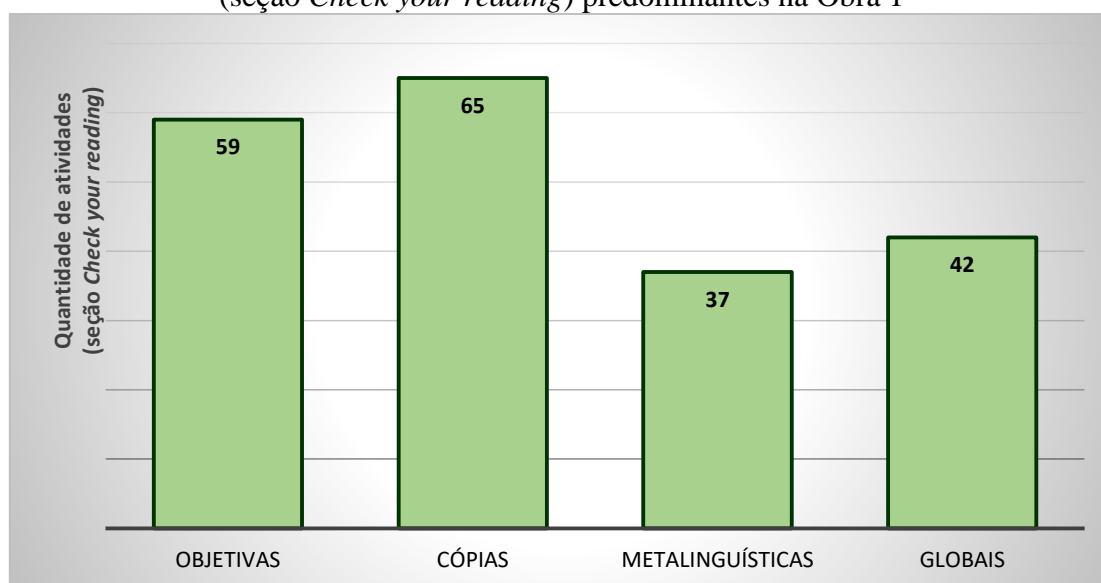
As análises até aqui levantadas convergem para a incorporação gradual de variedade de recursos e modos, no entanto, ainda averiguamos que nos enunciados aos professores e alunos o destaque é, novamente, voltado estritamente ao modo verbal, conforme comprovamos por uma série de constatações que se seguem:

- O áudio de todos os textos das seções de leitura é disponibilizado ao docente, no entanto, não há informações e orientações voltadas à exploração e integração desse modo sonoro ao visual e/ou escrito;
- A organização das informações verbais e visuais e disposição do *layout* remetem à leitura linear, deixando em saliência o modo escrito sobre os demais;
- As atividades de compreensão voltam-se, majoritariamente, ao entendimento do modo verbal. Logo, embora o autor sugira, no Manual do Professor, a diversificação nas estratégias de leitura envolvendo, inclusive, a relevância de fotos, filmes e objetos, conforme já salientado, a seção *Check your Reading* não ratifica tais orientações, pois, em **todas** as 21 unidades, evidenciou-se que as atividades dessa seção focam em

respostas objetivas que residem no modo escrito (múltipla escolha, verdadeiro ou falso), como comprovam os itens C (FIGURA 30) e B (FIGURA 31).

Com base nos critérios de Marcuschi (2001), fizemos um levantamento (GRÁFICO 14) das finalidades direcionadas pelas questões objetivas constantes nas 21 unidades da Obra 1, visto que ora elas versam sobre conhecimentos léxico-gramaticais, ora sobre informações gerais do texto.

**GRÁFICO 14** - Atividades de compreensão textual de múltipla escolha (seção *Check your reading*) predominantes na Obra 1



Fonte: Elaborado pela autora a partir de LIBERATO (2004), de acordo com os critérios adaptados de MARCUSCHI (2001).

As atividades da seção *Check your reading* seguem um padrão: em média, há entre 8 a 10 questões, predominantemente de múltipla escolha ou verdadeiro ou falso, com objetivo de identificação de informações gerais do texto escrito e de abordagem de questões léxico-gramaticais, introduzindo tópicos que serão aprofundados na seção *Grammar in use* que vem em seguida. Não detectamos, nessa seção, questões que fomentam inferências, debates, opiniões, divergências ou associação e interação entre texto e demandas sociais e culturais do leitor. Dessa forma, depreendemos que essas atividades reforçam práticas de letramento autônomo (STREET, 2014), que levam em conta a leitura e escrita como processos neutros, segregados de considerações contextuais e sociais, em que a leitura se reduz a ler palavras (SOARES, 2020). Assim, conforme destacado pela categorização exposta no GRÁFICO 14 e assim como ocorreu nas coleções representativas das décadas de 1980 e 1990, as atividades de compreensão textual da Obra 1 se atêm a exercícios de cópias, traduções, indicação de informações explícitas escritas e gerais dos textos, muito embora suas orientações ao docente

(Manual) e seu texto de apresentação inicial reforçassem um fomento ao “espírito crítico” e abordagem de recursos como fotos, ilustrações e outros.

O protagonismo do modo verbal se sustenta ainda em algumas orientações constantes no Manual do Professor. Ao explicar a estrutura da obra, o autor salienta que

*Vocabulary:* Junto aos textos, há um quadro com palavras retiradas daquela passagem, para as quais são apresentados **sinônimos, explicações ou imagens**, com o objetivo de ampliar a compreensão.

*Check your Reading:*

Logo após o texto de abertura, para a realização do trabalho **de compreensão da mensagem e aspectos linguísticos, são apresentadas questões, geralmente, em forma de múltipla escolha**. Em alguns casos, a critério do professor, os alunos podem **iniciar seus estudos a partir deste ponto e tentar localizar o conteúdo no texto**, diversificando assim as formas de abordagem (LIBERATO, 2004, p. 4 do Manual do Professor, grifos nossos).

Delineamos, pelos fragmentos destacados, que, apesar de o autor citar as imagens dos vocabulários, a ênfase reside na compreensão dos “aspectos linguísticos” e, mesmo quando se sugere alterar a ordem de leitura iniciando pelas atividades, o objetivo se volta a “localizar o conteúdo no texto”, priorizando, assim como as coleções anteriores, práticas de *skimming* e *scanning* (BROWN, 2004). É importante ponderar que, a nosso ver, recorrer a tais estratégias não se configura em problema no contexto de ensino, pelo contrário, essas foram e são úteis ao longo dos anos e em muitos aspectos fazem parte da formação do aluno; por muito tempo, questões de vestibulares na área de língua adicional, por exemplo, exigiam e se limitavam à identificação e tradução de temas ou informações verbais específicas. A questão é que se ater unicamente a essas práticas não faz emergir outros discursos e condições que circundam cada texto, o que pode resultar na percepção de que o conhecimento que o livro traz é o único válido, “diante do qual temos que nos ajoelhar e não interagir com ele” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 284).

Ademais, em poucas unidades, cerca de 9% da Obra 1, verificamos atividades pontuais que destinassem a atenção para a leitura com um olhar que buscasse integrar ou valorizar os modos e recursos semióticos. Para exemplificar tal dado, voltamos à análise do texto sobre o casamento homoafetivo; neste, há duas possibilidades de uma abordagem multimodal nos exercícios 1 e 2 (item B, FIGURA 30). Num movimento de *transdução* (KRESS, 2010; BEZEMER; KRESS, 2016b), a tarefa 1 pede para o aluno imaginar a transposição do conteúdo escrito para o oral e, no exercício 2, para o modo visual, no entanto, a obra coloca arestas nesse trabalho ao estruturar a tarefa em atividades de múltipla escolha, em que o aluno deve indicar a resposta correta, sem abertura para criação/agência do próprio aluno. Bezemer e Kress (2016b) salientam que, numa perspectiva sociossemiótica multimodal aplicada em contextos

de ensino, “nós absolutamente precisamos considerar que a demonstração de aprendizagem por parte dos alunos foi ou pode ter sido moldada pelos modos (construídos) disponíveis para eles” (BEZEMER; KRESS, 2016b, p. 54, tradução nossa<sup>174</sup>). Logo, incluir atividades que fomentam a transposição dos conteúdos aprendidos para outros modos deve propiciar um trabalho que permita um *engajamento transformativo* (BEZEMER; KRESS, 2016b) do aluno na construção dos sentidos, que não simplesmente copia ou adquire conhecimentos transmitidos por outros, mas que age e reprojeta os modos na orquestração dos seus próprios sentidos. No entanto, inferimos que essas possibilidades, na Obra 1, são limitadas, especialmente ao organizar a tarefa em respostas fechadas em busca da marcação do item visto como “correto”.

Dessa maneira, concluímos que, apesar de a Obra 1 ter incorporado imagens que buscam engajamento com leitor (atos de *demanda*), **cores** vibrantes, tipografias e molduras diversificadas e recursos semióticos que arquitetam uma composição multimodal, as orientações aos professores e enunciados e tarefas aos alunos não dão conta de uma abordagem que contemple a constituição, as *affordances* e contribuições de cada modo na construção de sentido, salientando o teor escrito como central e prioritário, como se os signos elaborados em outros modos estivessem no texto apenas para “refinar” o modo verbal (BEZEMER; KRESS, 2016b).

Em pesquisa acerca dos livros didáticos, Bezemer e Kress (2009) afirmam que o *design* multimodal de um LD pode moldar a aprendizagem e isso leva em consideração os caminhos de leitura que a coleção pode organizar em torno da disposição de seus elementos. Na perspectiva sociosemiótica, o *design* se fundamenta na seleção e arranjos interconectados de recursos, levando ainda em conta a escolha motivada, por parte do *designer* (*rhetor*/produtor), dos modos adequados de acordo com conteúdo e público a que se destina, orquestrando o *layout* e um todo visual por meio dos conjuntos multimodais (KRESS, 2015a). Por isso, é relevante perguntar: Qual processo de aprendizagem a Obra 1 nos guia por meio de seu *design*?

O centralidade no verbal (tanto na disposição ocupando maior espaço e atenção nas páginas, quanto na ausência de atividades e orientações que explorem os outros modos e recursos) em que a progressão das mensagens escritas é requerida (leitura dos textos da esquerda para direita, de cima para baixo, dos títulos, subtítulos, parágrafos e assim por diante) para se conseguir responder as atividades (que, novamente, não se referem aos outros modos presentes nas seções de leitura) nos leva a concluir que a Obra 1 traça um caminho linear que induz a ordem e o conteúdo que deve ser lido e, conseqüentemente, aprendido. Nas palavras de

---

<sup>174</sup> Tradução de: “[...] we absolutely need to consider how to learners' demonstration of learning was or might have been shaped by the modes (made) available to them” (BEZEMER; KRESS, 2016b, p. 54).

Kress (2015a), “a linearidade aparece como um indicador de uma relação social prévia (de ordem hierárquica reforçada em ‘convenção’): ‘você’, o leitor, precisa seguir a ordem indicada pelo autor” (KRESS, 2015a, p. 61, tradução nossa<sup>175</sup>). Esses caminhos lineares, em cenários educacionais, podem resultar em efeitos sociais na aprendizagem e no trabalho semiótico dos educandos, tais como o reconhecimento da autoridade do autor do texto, a aceitação da sequenciação dos assuntos abordados e a projeção da coerência que reside unicamente nos textos escritos, reproduzindo, assim, noções tradicionais de leitura.

Por outro lado, necessário se faz salientar que o referido LD abarca mudanças importantes no tocante à contextualização e à problematização das temáticas tratadas, especialmente nas sugestões e esclarecimentos aos professores. Sob um viés distinto das outras coleções analisadas, a Obra 1 reforça orientações, ao lado de cada texto, incentivando o professor a discutir os temas antes ou durante a leitura. No Manual do Professor, destacam-se alguns fragmentos relevantes para essa análise, tais como:

O conteúdo e os temas abordados propõem-se a **ampliar a visão de mundo dos estudantes** por não se limitarem ao que é passageiro, curioso, divertido ou enciclopédico, mas sim **oferecer oportunidades para a reflexão sobre temas transversais**, como preconizam os PCNs.

Alguns textos apresentam **assuntos polêmicos, oferecendo ao professor a possibilidade de mediação** e, aos alunos, informações e a oportunidade para **argumentações e exposição de ideias diante do grupo, estimulando, assim, o debate crítico e organizado** (LIBERATO, 2004, p. 4, Manual do Professor, grifo nosso).

Apuramos, pelos excertos transcritos, que o autor da Obra 1, quando orienta o professor quanto aos procedimentos possíveis nas seções de leitura, busca fomentar debates para interação e participação dos aprendizes. Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), é preciso envolver os alunos num contexto motivador de forma que eles se sintam engajados e interessados, a fim de que se tornem construtores ativos de significados.

Ao incluir orientações acerca da contextualização e da problematização crítica das temáticas, a Obra 1 concretiza um importante avanço em prol da valorização do aluno enquanto sujeito social que age e *redesenha* significados. É possível inferir que as orientações constantes nos esclarecimentos específicos no Manual do Professor, como ressaltamos nos fragmentos acima, são revertidas em forma de comentário (em **rosa**) dirigido ao docente e inserido ao lado ou ao fim de cada texto do LD, conforme percebemos pela FIGURA 33, que conta com três exemplos retirados das unidades 2, 4 e 6, respectivamente.

---

<sup>175</sup> Tradução de: “[...] *linearity appears as an indicator of a former social relation (of hierarchical order hardened into ‘convention’): ‘you’, the reader, need to follow the order indicated by the author* (KRESS, 2015, p. 65).



Em consonância com essas orientações constantes no Manual do Professor da Obra 1 está uma observação levantada pela Prof A, ao final de sua entrevista. Na oportunidade, ela revelou como as obras do início dos anos 2000 começaram a apresentar algumas diferenças quando comparadas aos livros anteriores quanto a essa conexão com a realidade, interação e engajamento dos alunos, conforme grifamos no excerto a seguir.

**(136) Prof A:** [...] Quando você me convidou para a entrevista e falou mais ou menos o que, o que a gente ia conversar, fiquei tentando lembrar aqui e peguei esse livro aqui que gostava muito na reta final ((*ela abre um livro de Ensino Médio intitulado Inglês Série Brasil*)), ele chegou pra gente lá pra 2000, 2001, 2002, não lembro direito, só sei que foi na minha reta final de trabalho, eu até emprestei depois que aposentei. Olha, ele já vem com essa questão que você falou de mais imagem, mais texto, [mais exercício]

**Pesq:** [mais cores]

**Prof A:** Isso, mais cores, mais exercício, mais TEXTO. E você vê, só olhando assim por cima ++ ((*folheando na seção de texto*)) **que tem mais coisa, mais é:::, mais pergunta pra gente trabalhar com aluno, mais, é::: como vou dizer, mais essa questão de conversar com o aluno, sabe, ouvir a opinião dele, como era a realidade dele.**

**(137) Pesq:** É, só de olhar visualmente por cima assim a gente já nota diferença mesmo. Por isso que estou pesquisando essas diferenças, mudanças e como elas impactaram no ensino do inglês, isso tudo é muito importante, porque é::: mostra mesmo como as perspectivas quanto ao aluno e até quanto ao entendimento do que é educação vão se transformando.

**(138) Prof A:** Sim, é muito interessante. Olha aqui ((*apontando e lendo uma questão no livro aberto*)): **“O que você faria se estivesse no lugar do personagem?” Tá vendo? Tinha uma outra pergunta interessante aqui que li enquanto você estava falando (5.0) ((*ela folheia novamente procurando a questão e lê quando encontra*)) Essa, ó, “Você já passou por essa situação ou algo parecido?” Aí vem a questão, a chance da gente ouvir, dialogar mais, conhecer o que o aluno vivia, mas isso não tinha antes. Nos outros livros, como te falei, mais antigos, não era assim. Não cheguei a trabalhar muito com esse livro não, mas já dá pra ver que depois que eu saí as coisas foram mudando, assim, envolvendo ((*gesto com a mão*)) mais as turmas, talvez até por causa do Ensino Médio, né, que antes era profissionalizante<sup>176</sup>, aí::: muda muita coisa mesmo (APÊNDICE C, turnos 136 a 138, grifos nossos).**

A partir dos fragmentos grifados nos turnos 136 a 138, notamos como as coleções a partir da década de 2000, assim como vimos nos excertos de orientações aos professores da Obra 1 (FIGURA 33), começaram a dar indícios de um cenário que valoriza práticas sociais dos diferentes textos e contextos, uma abordagem mais dialógica, mais aberta a discussões e diversos entendimentos que os textos multimodais carregam. A Prof A, ao debruçar-se sobre um LD que utilizou em seus últimos anos de docência antecedentes à aposentadoria, assevera como as mudanças nos materiais já eram visíveis, distanciando-se, mesmo que de forma tênue, de uma prática mecânica de texto, leitura, tradução e atividades estritamente escritas e aproximando-se de possibilidades mais coerentes com uma perspectiva de aluno enquanto

<sup>176</sup> A docente se refere à implantação do Ensino Médio que se iniciou a partir de 1999 e à extinção, gradativa, a partir de então, dos cursos profissionalizantes de nível médio (Técnico em Contabilidade, Magistério e outros) que eram ofertados até o fim da década de 1990.

agentes ativos de sua aprendizagem, que se posicionam e refletem sobre os possíveis efeitos de sentido de determinado texto em suas vivências cotidianas, conforme destacado especialmente no turno 138, em que a educadora é categórica ao ressaltar exemplos de perguntas que passaram a figurar nas atividades de compreensão textual: *“O que você faria se estivesse no lugar do personagem? Tá vendo? Tinha uma outra pergunta interessante aqui que li enquanto você estava falando [...] Essa, ó, “Você já passou por essa situação ou algo parecido?” Aí vem a questão, a chance da gente ouvir, dialogar mais, conhecer o que o aluno vivia, mas isso não tinha antes. Nos outros livros, como te falei, mais antigos, não era assim. Não cheguei a trabalhar muito com esse livro não, mas já dá pra ver que depois que eu saí as coisas foram mudando, assim, envolvendo ((gesto com a mão)) mais as turmas”* (turno 138, APÊNDICE C).

As passagens realçadas nas falas da professora trazem à tona uma concepção de material que começava a abranger novas demandas sociais de leitura e aprendizagem, entre elas, a necessidade de atividades, textos e procedimentos que abarcassem os interesses e experiências dos aprendizes. É preciso lembrar que o início dos anos 2000, época referendada pela professora nos turnos destacados (136 a 138) e também período do lançamento da Obra 1, configurava-se um cenário em que os estudos dos letramentos e Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996) começavam a reverberar por alunos agentes ativos de sua própria aprendizagem, requerendo ainda livros didáticos que englobassem “textos multimodais como os que leem fora da escola, juntamente com atividades desafiadoras, temas de relevância social que lhes dêem a oportunidade de desenvolver uma comunicação inteligente e um pensamento crítico” (DIAS; TURBIN, 2022, p. 94, tradução nossa<sup>177</sup>).

Reiteramos que esse panorama de orientação pertinente à valorização local, social e cultural das temáticas se manifestou somente no Manual do Professor da Obra 1. Ao voltarmos nosso foco para as atividades e enunciados direcionados aos educandos nas seções de leitura, observamos que eles se destinam exclusivamente ao conteúdo verbal do texto, em forma de questões objetivas. Não há, portanto, tarefas, dicas ou observações no LD do aluno que deem espaço para que ele imprima, nessas seções, suas impressões e seus repertórios, o que indica, portanto, que é tarefa exclusiva do professor, no momento da transposição didática, fomentar e concatenar o que é estudado no livro ao que é vivido na realidade. Na teoria da Semiótica Social, a interpretação é vista “como a reconstrução interna do signo feita por uma pessoa que é

---

<sup>177</sup> Tradução de: “*multimodal texts like the ones they read outside of school together with challenging activities, themes of social relevance that give them the opportunity of developing smart communication and critical thinking*” (DIAS; TURBIN, 2022, p. 94).



engajada no mundo” (BEZEMER; KRESS, 2016b, p. 24, tradução nossa<sup>178</sup>). Para assumir esse engajamento, é preciso levar em conta que o aluno é um sujeito social, situado em determinado contexto, pertencente a culturas, modos de viver e locais específicos, a fim de que ele, a partir de seus *interesses*, consiga recriar os signos e transformar os significados.

Assim, ao projetarmos nosso olhar para a Obra 1 como um todo, podemos concluir que, embora suas proposições no Manual do Professor revelem uma abordagem didática que busca o engajamento do aprendiz, isso só seria possível mediante um trabalho docente que ampliasse, em muito, as discussões iniciadas nas orientações, devido à ausência de enunciados diretamente destinados aos alunos. E tais conclusões ainda se repetem sobre as possíveis práticas de letramentos multimodais advindos da obra (LIBERATO, 2004): valorizar os modos bem como reconhecer como cada um contribui para o significado dos textos são tarefas possíveis, visto que eles se relacionam e complementam entre si, mas somente viável a partir da prática docente, posto que os conteúdos versam, exclusivamente, para a centralidade do modo verbal.

#### 4.4 O LD de língua inglesa entre 2012 e 2014: a obra *Take Over 1*

Chegamos à década de 2010! Conforme já salientado no capítulo 1, foi nessa década em que o PNLD começou a abranger livros didáticos de línguas adicionais, mais especificamente, 2011 (Ensino Fundamental) e 2012 (Ensino Médio). Portanto, todas as coleções disponibilizadas às escolas a partir de então passam pelo crivo dos avaliadores especialistas indicados pelo MEC e pela análise e seleção direta dos docentes das unidades de ensino. O edital que ditou as normas para avaliação e seleção das obras que ficariam à disposição para a escolha da escola destacou, além dos requisitos já elencados no capítulo 1, as seguintes especificações:

Com efeito, as **linguagens, em suas múltiplas manifestações – do linguístico ao gestual** – possibilitam ao homem, no exercício de suas atividades, atribuir sentidos a todas as coisas, expressar esses sentidos e fazê-los partes constitutivas da realidade e da história de cada sociedade humana. [...]

**Possibilitar aos alunos o conhecimento da diversidade de linguagens, das suas múltiplas funções, na constituição dos valores que animam as pessoas e os grupos sociais [...]**

Especificamente, em relação ao trabalho com as linguagens, **o livro didático deve ‘abrir’ o interesse do aluno para questões bem mais amplas e relevantes socialmente. Deve favorecer a convivência do aluno com diferentes representações de linguagem, com diferentes modalidades de tipos e gêneros de textos, de épocas, regiões, funções, registros diversificados. Deve favorecer a**

---

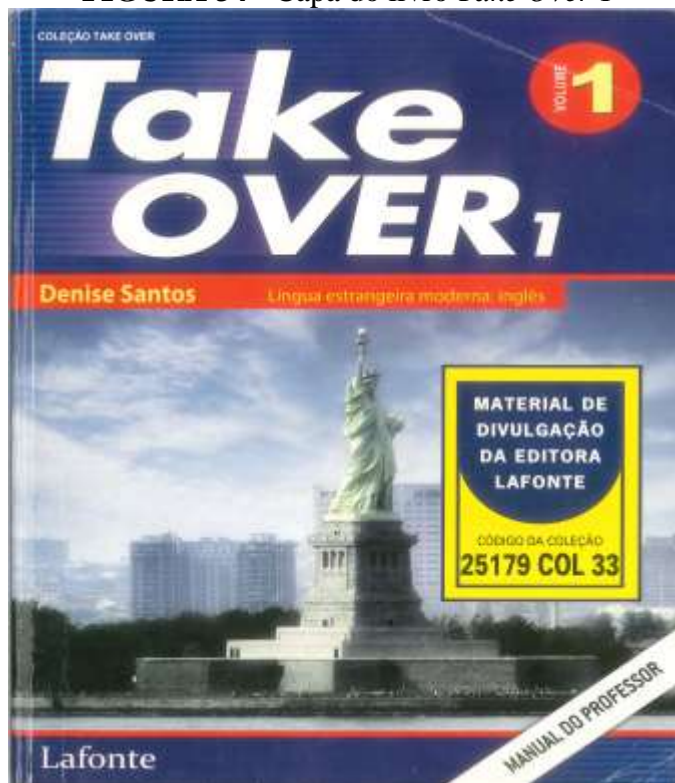
<sup>178</sup> Tradução de: “[...] *interpretation is seen as the 'inner' re-making of the sign by the person who has engaged with some part of the world*” (BEZEMER; KRESS, 2016b, p. 24).

**formação de um leitor crítico e interativo, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos[...]** (EDITAL PNLD 2012, p. 23, 24, grifo nosso).

Apesar de não citar o termo multimodalidade, o edital esclarece a relevância das múltiplas manifestações das linguagens, em diferentes modalidades, valores e funções para a construção de sentidos; ainda sugere a visão de leitura para além da decodificação, assumindo um viés crítico e interativo na formação dos alunos, fatores que já indicam um primeiro passo rumo ao entendimento da língua e da leitura como processos não restritos ao verbal.

A obra que representa as primeiras coleções de inglês distribuídas pelo referido Programa é a *Take Over 1* (SANTOS, 2010), cuja capa segue apresentada na FIGURA 34.

**FIGURA 34** - Capa do livro *Take Over 1*



Fonte: SANTOS (2010).

É preciso frisar que, como especificado no QUADRO 4, no capítulo *Metodologia*, analisamos somente o volume 1 das coleções que se dividem em volumes separados a partir dessa década (2010). Portanto, por se tratar de um recorte da coleção *Take Over*, passamos a nos referir à obra como LDLI1, salientando, assim, que nossas conclusões se referem e são tecidas com base em um volume.

O livro se estrutura em oito unidades/lições/capítulos, internamente organizados em: *In context*, *In power*, *In action*, *Further action*, *In focus*, *In use*, *In synch*, *Integrating*, *In charge* e *Self-evaluation*. A cada duas lições, há atividades de revisão (*In control*); a obra conta ainda

com a disponibilização dos textos principais das unidades em forma de gravação de áudio. A seção de leitura, objeto de nossa análise, divide-se nas partes (subseções) *In context*, *In power*, *In action* e *Further action*.

É relevante salientar alguns aspectos que se destacam ao lançarmos um primeiro olhar sobre o LDLI1. O título da obra (*Take Over* – ter/estar/assumir o controle ou responsabilidade) é considerado bastante sugestivo, visto que manifesta um papel de protagonismo por parte dos usuários em geral (aluno, professor) na aprendizagem da língua inglesa com o uso do LD, o que se reforça pelas palavras iniciais da autora na apresentação dos volumes aos seus leitores, quando ela menciona que “esta obra foi concebida com a preocupação de que, nos dias de hoje, estar no controle da nossa aprendizagem é essencial, pois é esse controle que nos permitirá lidar com o ‘novo’ continuamente” (SANTOS, 2010, v. 1, p. 3). Ao retomarmos os títulos das coleções anteriores (*Reading texts in English*, *Start Reading*, *Inglês Doorway*), vemos que nenhuma delas recorria a vocábulos ou expressões que colocassem em destaque a agência do aprendiz, o que pode ser indicativo dos resultados dos estudos e orientações em voga à época do lançamento do LDLI1 (década de 2010): com as OCEM (BRASIL, 2006) já em vigor, as diretrizes educacionais tendiam a reforçar, pelo menos teoricamente, a formação de cidadãos que pudessem se engajar e posicionar-se criticamente, superando concepções passivas de alunos enquanto receptores de conhecimentos prontos.

Além disso, o Manual do Professor, constante ao final do volume, especifica que a obra pretende “[...] promover o domínio de novas linguagens associadas à língua inglesa de forma gradual, sistemática e consistente” (SANTOS, 2010, v. 1, p. 3, Manual do Professor) e ainda recorre aos PCN para frisar “o uso da linguagem (tanto verbal quanto visual)” (p. 4) na produção e articulação de novos sentidos. Apesar de não fazer menção explicitamente à *multimodalidade*, as colocações expressadas no LDLI1 sinalizam a valorização das linguagens e semioses dos textos, especialmente quando os modos verbais e visuais são salientados. Outro excerto em que constatamos uma discreta atenção voltada à abordagem multimodal está contemplado nas sugestões de estratégias de leitura constantes ao final do livro do aluno, reproduzido a seguir:

**Atenção ao título de um texto, sua imagem, suas características tipográficas**

Informações não verbais contribuem para o sentido de um texto. Vale a pena focar a atenção nesses aspectos antes da leitura para se ter uma ideia do que se trata o texto. Para testar o efeito desta estratégia, faça uma experiência “ao contrário”: leia rapidamente um texto sem prestar atenção no seu título ou nas imagens e tente ter uma ideia do mesmo. Em seguida, observe os elementos não verbais e pense: até que ponto a leitura inicial teria sido facilitada caso você tivesse explorado os elementos não verbais logo de início? (SANTOS, 2010, v.1, p. 132).

Por um lado, reconhecemos que a sugestão das estratégias de leitura no LDLI1 contemplando as imagens e outros recursos como a tipografia se constitui um importante avanço na conscientização e conhecimento da orquestração multimodal que perpassa todos os textos. Por outro, percebemos, mais uma vez, que ao trazer as contribuições da leitura desses modos, a autora reforça: (i) o dualismo texto  $\times$  imagem, como se a imagem por si só não se constituísse um texto e, destituída de *affordances* e propriedades para construção de sentido, só servisse como acréscimo ou figuração para compreensão do conteúdo escrito; e (ii) o destaque para todos os outros elementos como “não verbais”, o que pode salientar, novamente, que o texto reside somente no que está escrito. Bezemer e Kress (2016b), em busca de abordagens que advoguem a favor de todas as instâncias da comunicação, especificam que termos como *não verbal*, *linguagem corporal*, *paralinguístico* e *extralinguístico* devem ser refutados em estudos e pesquisas sob o amparo da SS, visto que eles “constante e insistentemente, ainda que implicitamente, tomam a linguagem como ponto de partida, como central na descrição do mundo semiótico social e, nesse sentido, atribuem uma posição marginal a todos os outros recursos”<sup>179</sup> (p. 6-7).

Ainda quanto aos fundamentos teóricos e metodológicos da obra, o Manual do Professor destaca a noção de letramento para embasar a proposição de atividades de leitura que “estimulem um trabalho crítico com as condições de produção do texto, sentidos que não estão necessariamente ‘dentro’ do texto e interpretações diversas a partir de uma leitura, entre outros” (p.4). Por esse excerto, é possível notar que a autora do livro defende a adoção de práticas que abrangem não só a interpretação do que o texto traz, como também a ampliação e reflexão dessas leituras em outros contextos, práticas, interesses e aspectos.

Partindo para as reflexões sobre os capítulos, verificamos que, em todas as unidades, o LDLI1 apresenta adaptações de textos autênticos, especialmente artigos de opinião, de divulgação científica ou editoriais, circulados em sítios eletrônicos de jornais e revistas. Em outras palavras, nos textos que figuram as seções de leitura, especialmente na subseção *In action*, não encontramos gêneros comuns à época do lançamento da obra, tais como cartuns, cartazes/*folders*, anúncios, charges e outros. Para Marcuschi (2010), o trabalho com gêneros oportuniza lidar com a língua nos seus usos do cotidiano, “pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero” (p. 37); logo, quanto mais se limita o contato e exposição a gêneros diversos em contextos didáticos, mais se fecha o leque de

---

<sup>179</sup> Tradução de: “[...] they constantly and insistently, even if implicitly, take language as the starting point, as central in describing the social semiotic world and, in that, assign a marginal position to all other semiotic resources” (BEZEMER; KRESS, 2016b, p. 6-7).

possibilidades de inserção em práticas comunicativas legítimas, que refletem a realidade, os usos e necessidades do aluno.

Para investigações mais detalhadas dos modos orquestrados no LDLI1, assumiremos como ponto de partida a seção de leitura da unidade 2, que trata da escolha da carreira profissional. As subseções de leitura iniciais dessa unidade (*In context* e *In power*) estão retratadas na FIGURA 35.

FIGURA 35 - Subseções *In context* e *In Power* da unidade 2 - LDLI1

The image shows a page from a textbook titled "2 Choosing a Career". At the top, there is a large number "2" and the title "Choosing a Career". Below the title, there are two photographs: one showing a man and a woman working in a grocery store, and another showing a man in a suit talking to two women in an office setting. To the right of the photographs, there is a text box labeled "IN CONTEXT" with the following text:

**IN CONTEXT**  
 Is it easy to choose a career?  
 Why (not)?  
 Do you know what career you want to go into?  
 What questions do you need to ask before making a decision about your career?

Below the "IN CONTEXT" box, there is another text box labeled "IN POWER" with the following text:

**IN POWER**  
 In order to understand the meanings of a text it is important to observe different aspects of the text, for example headlines, pictures, formatting (what is underlined, in *italics*, in **bold**, in a different color, in a larger font size etc.).

Below the "IN POWER" box, there are two numbered instructions:

- 1 Go to page 24 and observe the picture only. Then answer in groups: What do you think the text is about?
- 2 Now read the title of the text only. Then answer in pairs: What do you think the text is about now?

At the bottom right of the page, there is a small box labeled "D" with the text: "You can use those strategies to read in English! Read more about this on page 132." The page number "23" is visible in the bottom right corner.

Fonte: SANTOS (2010, v. 1, p. 23), com destaques da autora.

A abertura da unidade (FIGURA 35) é construída com o uso de imagens reais que retratam diferentes profissões (item A). Ao lado das fotos, há um bloco de questões (item B) que, embasado nas imagens iniciais, visa introduzir e instigar o aluno quanto à temática pleiteada. Essa parte preliminar que apresenta modos visuais e verbal se intitula *In context* e

busca, conforme especificações do próprio LD, levantar perguntas que conectam o mundo do aluno e o tema da unidade. Em primeiro lugar, é preciso destacar que situar, debater e ouvir a opinião daqueles envolvidos na aprendizagem, por meio de problematização do assunto recorrendo a diferentes modos (no LDLII, imagens e perguntas escritas, especificamente) propicia reconhecer a produção de significados a partir de seu pertencimento a um contexto socio-histórico, viabilizando a apropriação do conteúdo culturalmente, a partir dos *designs disponíveis e interesses* dos alunos.

Ao retomarmos as análises feitas acerca das coleções anteriores, vimos que essa introdução/imersão da temática da unidade na realidade do aluno não existia em suas proposições e as atividades de pré-leitura e, quando havia (como na Coleção 2), eram bem direcionadas à antecipação vocabular para o entendimento verbal dos textos que viriam em seguida. Ou seja, o fato de a subseção *In Context* do LDLII trazer elementos visuais e questionamentos escritos para correlacionar os assuntos às experiências do aprendiz é um sinal de inovação, de mudança, que atrela as propostas do LD ao que é socialmente relevante e conectado às experiências e identidades dos educandos. Ao debater sobre suas abordagens em sala por meio do LD, o Prof B, em exercício atualmente, expõe como esse passo introdutório contribui no trabalho em sala.

**(65) Pesq:** [...] Mas, assim, falando dos textos de uma maneira geral, você tenta aproximar, fazer elos, ligações mesmo entre o que está sendo tratado ali com a vida do aluno, vamos dizer assim, aquele tema aplicado à vida deles?

**(66) Prof B:** Ah tá! **Sempre tento mostrar a eles como o texto (++) ou o que está ali é importante, como eles podem ver aquilo perto da vida deles mesmo, na TV, na internet, nas notícias.** Eles geralmente participam também, é:: trazem exemplos deles mesmo, entendeu? **Geralmente, o livro traz essas perguntas que fazem a gente já comentar sobre o assunto do capítulo ou do texto mesmo na realidade deles, dos alunos e isso é muito interessante, porque facilita bastante, já nos alerta mesmo pra isso de envolver mais o aluno, eles sempre tentam responder, né, dão exemplos sobre o que acontecem com eles, em português mesmo, essas perguntas já vêm em português no livro, na maioria da vezes. Antigamente, na época que eu estudava, não tinha isso não. Até quando eu comecei a lecionar não lembro disso no material e, assim, nas aulas mesmo. Hoje já vem com isso, com essas perguntas, exemplos, no:: final ou no início dos capítulos. Mas, professora, nem sempre a gente consegue se aprofundar muito não, às vezes não dá tempo ou mesmo a discussão vai pro outro lado, do:: texto ali mesmo** (APÊNDICE D, turnos 65-66, grifos nossos).

Por intermédio desses excertos, notamos como as adaptações dos LDs pelos docentes são essenciais enquanto instrumento de suporte (e não uma prescrição de conteúdo) em suas práticas pedagógicas; ao esclarecer que nem sempre é possível aprofundar as sugestões que o material traz nas atividades de contextualização e que alguns de seus questionamentos/tarefas servem de alerta para determinada abordagem, evidenciam-se a importância do LD nos espaços escolares e o protagonismo do professor ao selecionar e adaptar os conteúdos. Embora o

educador reforce que nem sempre consegue fazer as associações ou se debruçar como gostaria nas discussões que atrelam LD e contextos reais de uso, ele assevera: (i) como esse procedimento é importante no engajamento do aprendiz: “*Sempre tento mostrar a eles como o texto (++) ou o que está ali é importante, como eles podem ver aquilo perto da vida deles mesmo, na TV, na internet, nas notícias. Eles geralmente participam também, é:: trazem exemplos deles mesmo, entendeu? [...] eles sempre tentam responder, né, dão exemplos sobre o que acontecem com eles, em português mesmo, essas perguntas já vêm em português no livro, na maioria da vezes*” (turno 66); e (ii) como o fato de as obras didáticas trazerem essas proposições já apoia o trabalho em sala e se configura numa mudança relevante, mediante a inexistência dessas correlações em coleções e práticas anteriores: “*Geralmente, o livro traz essas perguntas que fazem a gente já comentar sobre o assunto do capítulo ou do texto mesmo na realidade deles, dos alunos e isso é muito interessante[...]. Até quando eu comecei a lecionar não lembro disso no material e, assim, nas aulas mesmo. Hoje já vem com isso, com essas perguntas, exemplos, no:: final ou no início dos capítulos*” (turno 66).

Nos estudos dos Letramentos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) apropriados da perspectiva dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996), esse processo inicial de abordagem do conteúdo se volta a *experienciar o conhecido e o novo*, oportunizando que os aprendizes não apenas se identifiquem com a temática, mas também manifestem seus repertórios de *designs* disponíveis em vários modos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), ideias e formas de comunicação que lhe são familiares e, ao mesmo tempo, sejam imersos em novas situações ou informações. Assim, ao experienciar o novo, o aluno se envolve com novas realidades, podendo “ler textos escritos, ouvir textos falados ou sons, observar gestos e, particularmente, textos visuais (imagens estáticas e em movimentos)” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 77). Portanto, ao tecer os conceitos e assuntos introdutórios das unidades por meio de textos visuais acompanhados de questões escritas, como visto na subseção *In context* do LDLI1 (itens A e B, FIGURA 35), a obra propicia uma aproximação com a realidade do estudante, como também possibilidades de inseri-lo em novas discussões, conhecer seus contextos e experiências, associando, para tanto, formas e modos (escritos e visuais) diferentes e complementares de significados.

Por conseguinte, no nosso entendimento, esse primeiro bloco se constitui uma possibilidade de abordagem dos conjuntos multimodais (*multimodal ensembles*) que integram os textos, buscando correlações entre os modos ali presentes. Por meio da seta **vermelha** (item A, FIGURA 35), que delinea um movimento de transição da atenção do visual para as perguntas escritas, o leitor do LD consegue atrelar a contextualização à temática não só pelos

questionamentos dispostos no modo verbal, mas pelas indicações de profissões expressas nas representações visuais. Por mais que o conteúdo escrito não peça, necessariamente, que o aluno descreva ou cite as ações desenvolvidas nas imagens, a disposição dos outros recursos que formam a *moldura*, como a seta e a inserção do bloco de questões no mesmo espaço retangular das imagens, levam a uma possível *integração* verbo-visual; ademais, de acordo com o que já reforçamos, a imagem por si só já se constitui texto e não é necessário que sempre exista um detalhamento verbal que a explique; no entanto, considerando que, tradicionalmente, temos um histórico enraizado de educação escolar, especialmente no ensino de línguas, focada estritamente no verbal, cada vez mais é necessário ampliar a “capacidade de observar e conjugar as informações da materialidade verbal à pictográfica, relacionando-as no ato de construção dos sentidos dos textos” (BARROS, 2009, p. 166).

O modo visual (item A, FIGURA 35) também se destaca nesses blocos de abertura pelo tamanho projetado: mais da metade da página (margem superior e centro) é ocupada pelas imagens, o que pode ser indício de uma concepção de LD que assume que “a língua [escrita] não é mais a portadora de todo significado” (KRESS, 2000c, p. 339, tradução nossa<sup>180</sup>). Nas reflexões alinhavadas na GDV, Kress e van Leeuwen ([1996; 2006] 2021), ao lançarem um olhar panorâmico sobre as mudanças na paisagem semiótica, comentam sobre o domínio soberano do modo verbal em todas as culturas, mas ratificam que há evidências atuais que indicam a crescente importância da comunicação visual e as relações entre esse modo e o verbal. Podemos dizer que os blocos iniciais de todas as unidades do LDLI1 endossam a visão dos autores, simbolizando o início de uma mudança, posto que notamos que em 100% delas há a disposição imagética na maior parte do espaço da página, propondo a correlação visual ao texto escrito (setas, *layout* e disposição dos blocos de perguntas).

Após a abertura/contextualização prévia, na parte intitulada *In power* (item C), constatamos atividades que objetivam sugerir aos alunos algumas estratégias de leitura a serem recorridas na unidade, especialmente no texto que virá na página seguinte. Essa composição inicial (saliência das imagens, bloco de perguntas ligadas ao imagético pelas setas na abordagem da mesma temática, disposição das dicas de leitura) se repete em todas as unidades do LDLI1. Aplicando as propriedades dos *valores da informação* da *metafunção textual* da GDV, podemos perceber que o modo visual é situado nas margens superiores (*ideal*) e central, ocupando ainda parte do plano inferior (*dado*). Os efeitos de sentido oriundos dessa disposição podem indicar, assim, que a essência da informação se volta ao visual, haja vista a saliência em

---

<sup>180</sup> Tradução de: “[...] language is no longer the carrier of all meaning” (KRESS, 2000c, p. 339).



que esse modo se apresenta nessas partes iniciais (*In context*). Kress e van Leeuwen ([1996; 2006] 2021) sinalizam que, quando “uma ou mais imagens ocupam a seção superior, então o Ideal, a parte informacional (ou ideológica) do primeiro plano da mensagem é comunicada visualmente, e a escrita serve como uma elaboração sobre ela”<sup>181</sup> (p. 191). Assim, ao incluir as imagens tal como se apresentam, não só pelo tamanho projetado, mas também pela orquestração do modo escrito integrado e fazendo referência a elas, a equipe do LDLI1 imprime a relevância das informações visuais para a (re) criação de sentidos acerca do conteúdo que se apresenta.

Ainda nos referindo à subseção *In context*, constatamos que, em 6 das 8 unidades (75%), são usadas majoritariamente fotos como texto no modo visual, o que confere ao volume um aspecto *naturalístico*, aproximando o conteúdo do LD em questão ao contexto do aluno, que pode atrelar o que é visto nas representações visuais da obra a imagens do mundo real.

Seguimos, então, para a subseção *In power*, apresentada nas margens inferior da página (item C, FIGURA 35). Na unidade 2, ela reforça a importância das imagens, formatos das letras, **cores** e títulos e pede para o aluno observar somente a imagem constante na página seguinte e fazer previsões da temática que será tratada. Nas orientações ao professor (em **rosa**, em frente do título *In power*), sugere-se: “*Reveja com os alunos os vários elementos que contribuem para o significado de um texto (por exemplo, títulos e manchetes, ilustrações, aspectos de formatação)*”. Esse diálogo entre os enunciados direcionados aos alunos e as orientações aos docentes constitui um passo inicial rumo ao reconhecimento da integração entre os diferentes modos semióticos. Constatamos que em 4 unidades (50 % do LDLI1) foi inserido, ora na parte *In context*, ora na *In power*, algum apontamento, sugestão ou enunciado que direciona a atenção aos modos ou recursos visuais; esse dado, embora não atinja a obra por completo, demonstra uma perspectiva diferente frente às coleções anteriores que destinavam suas orientações e atividades quase sempre ao verbal.

Esse trabalho pode ser continuamente ampliado para além da identificação e observação dos recursos, aliando, de pouco a pouco, a compreensão das relações intersemióticas dos modos, o reconhecimento das potencialidades e funcionalidades de cada um, as escolhas mais adequadas a depender do propósito comunicativo, com vistas a fomentar práticas de letramentos multimodais que busquem a interação dos múltiplos recursos e modos que medeiam as práticas sociais e a participação cada vez mais agente dos alunos nos processos de *meaning making*. Nesse sentido, Callow (2003) afirma que “os alunos precisam entender não apenas as

---

<sup>181</sup> Tradução de: “one or more images occupy the top section, then the Ideal, the informationally (or ideologically) foregrounded part of the message is communicated visually, and the writing serves as an elaboration on it” (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021, p. 191).

habilidades técnicas na manipulação do texto, imagem e cor, mas como esses elementos funcionam para criar significado”<sup>182</sup> (p. 10), reforçando uma concepção de trabalho com o modo visual que não apenas identifique, como também busque compreender e produzir novos signos a partir desses elementos.

Prosseguimos nossas análises avançando para a subseção *In action*, que apresenta os textos principais<sup>183</sup> das seções de leitura, como apresentado na FIGURA 36.

FIGURA 36 - Seção de leitura (*In Action*) da unidade 2 do LDLI1

**IN ACTION**

**WHAT DO YOU WANT TO BE?** **A**

**B**

**C**

A freeman? A teacher? A doctor? A hairdresser! When you're young, these are the jobs people talk about. But what about making executive? Social anthropologist? Art historian? Game designer? There are countless careers out there, just waiting for you to choose them.

Choosing a career can be difficult. There are so many options today, and maybe you aren't sure about the qualifications, skills and qualities you need for all these jobs. But there is a way of finding out the right career for you if you think about **transferable skills**.

Transferable skills are those skills you develop through experience in life, hobbies, sports, family activities, school, friends etc. that you can transfer to and use in your work. Are you great at organizing nights out? Then you should consider becoming an Event Manager in the future. Do you love sport and know how to charm your teachers into helping with homework? Then doing PR (Public Relations) is a good idea for you. Do you care about our planet? So consider becoming a secretary, or an environmental scientist. Think about what you love and what you're good at: somewhere there will be a career that can use those skills.

But think about qualifications, too. Do you need any degrees for the career of your choice? Is a high school degree enough or do you need a university degree? In some cases it's necessary to have a particular vocational qualification.

In any case, try not to get stressed about your future, even if you have no idea what you want to do. Do vocational or academic qualifications in subjects you like, and the rest will follow. Most people only realize what career's right for them when they're in their 20s or even 30s.

© HarperCollins Publishers Ltd. All rights reserved. This material is for personal use only. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or by any information storage or retrieval system, without the prior written permission of the publisher.

**D**

**1 Look for the corresponding English words in the text.**

a. carreira \_\_\_\_\_  
b. habilidades \_\_\_\_\_  
c. trabalhos \_\_\_\_\_  
d. suficientes \_\_\_\_\_  
e. escolha \_\_\_\_\_  
f. escolher \_\_\_\_\_

**2 Read the text and mark the alternatives that are true.**

a. ( ) Os jovens de hoje não têm problemas para escolher suas profissões porque há muitas opções.  
b. ( ) A quantidade de opções profissionais pode ser um problema: às vezes os jovens não sabem o que devem fazer para seguir a carreira de sua escolha.  
c. ( ) Se você gosta de organizar programas com seus amigos, deveria considerar a ideia de se tornar um Gerente de Eventos.  
d. ( ) Se você se preocupa com o planeta, deve considerar a ideia de se tornar Relações Públicas.  
e. ( ) Ao escolher uma profissão é importante considerar as habilidades pessoais e também a necessidade vocacional para aquele trabalho.  
f. ( ) Muitos jovens não sabem a carreira que gostariam de seguir quando estão na faixa dos 20 anos.

**3 Match the underlined words with their translations in the box.** **D**

motivos acadêmicos	porque, às vezes custa de	diploma
--------------------	---------------------------	---------

a. Do you need a university degree for this job? \_\_\_\_\_  
b. Most people only realize what's the right career for them later in life. \_\_\_\_\_  
c. Do academic qualifications in subjects you like \_\_\_\_\_

**E**

She's waiting a minute (degree is not degree, /? Getting a net master? Subject is not degree?)

Wait, those are NOT transparent words.

**F**

Some English words do NOT mean what they look like. They can sound like friends. Fortunately, there are more transparent words in English than fake friends. To read more about fake friends go to page 132.

14 1077

WTT 25

Fonte: SANTOS (2010, v. 1, p. 24-25), com destaques da autora.

<sup>182</sup> Tradução de: “[...] students need to understand not only technical skills in manipulating text, image, and color but how these elements work to create meaning” (CALLOW, 2003, p. 10).

<sup>183</sup> A expressão “texto principal da unidade” foi usada pela equipe do LDLI1 para definir o que é apresentado na seção *In action*. Nas nossas análises, usamos a mesma nomenclatura, mas frisamos que entendemos que esse texto é composto pelos modos visual e verbal.

De acordo com o que podemos visualizar na página à esquerda da FIGURA 36, o título do texto (item A) é apresentado em **rosa** na parte superior, seguido de uma foto que representa a carreira veterinária (item B) e, logo após, informações escritas (texto escrito – item C) que versam sobre a escolha de uma profissão; todos esses elementos estão situados sobre o mesmo plano de fundo (moldura **cinza**), indicando o pertencimento ao mesmo bloco informativo. Na página seguinte (lado direito da FIGURA 36), constam atividades (item D) que visam à compreensão textual.

Quanto à análise do modo visual, mais especificamente da foto inserida (item B), podemos levantar algumas considerações sob a ótica da GDV: configurando uma *representação narrativa (metafunção ideacional)*, o participante representado (PR) desenvolve uma *ação* (manuseio de seringa) para o qual se deseja chamar a atenção, já que é o desenvolvimento dessa atividade que se coaduna com a temática abordada: exercício de uma profissão. O destaque que se deseja imprimir à ação é realizado, no modo visual, pelos *vetores* formado pelas mãos e olhar do veterinário (PR) em direção à seringa e ainda por alguns aspectos referentes à *metafunção interpessoal* (significados interativos), tais como: a falta de *contato* visual entre PR e seu provável leitor-observador, num ato de *oferta* de informação; a proximidade estabelecida pelo ângulo fechado que, nesse caso, em harmonia com os demais elementos, desviam o destaque para a seringa, a perspectiva da foto captada no *ângulo oblíquo* que dá destaque/saliência à ação desenvolvida e, por fim, marcadores de validade (como a **cor**) que categorizam a imagem como *naturalística*.

Alguns aspectos dos significados composicionais (*metafunção textual*) integram a construção de sentido a partir da imagem; como exemplo, citamos a inserção da seringa no posicionamento central (*valor informacional*) e em primeiro plano, dando saliência à ação desenvolvida pelo PR. Esses aspectos funcionam como entidades semióticas que potencializam o processo de construção de sentidos, visto que cada modo tem, inerentemente, potenciais de representação, a partir de diferentes limites e possibilidades (*affordances*). Por isso, a relevância de perguntas como “quais modos são usados e então quais sentidos estão envolvidos? Quais diferentes possibilidades de percepção e cognição são invocadas pelos usos de diferentes materiais e modos?” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 28, tradução nossa<sup>184</sup>).

O aluno, ao ler a foto, a partir da contextualização feita na página anterior e ainda em integração com o modo escrito que vem em seguida, pode refletir: Quais habilidades são

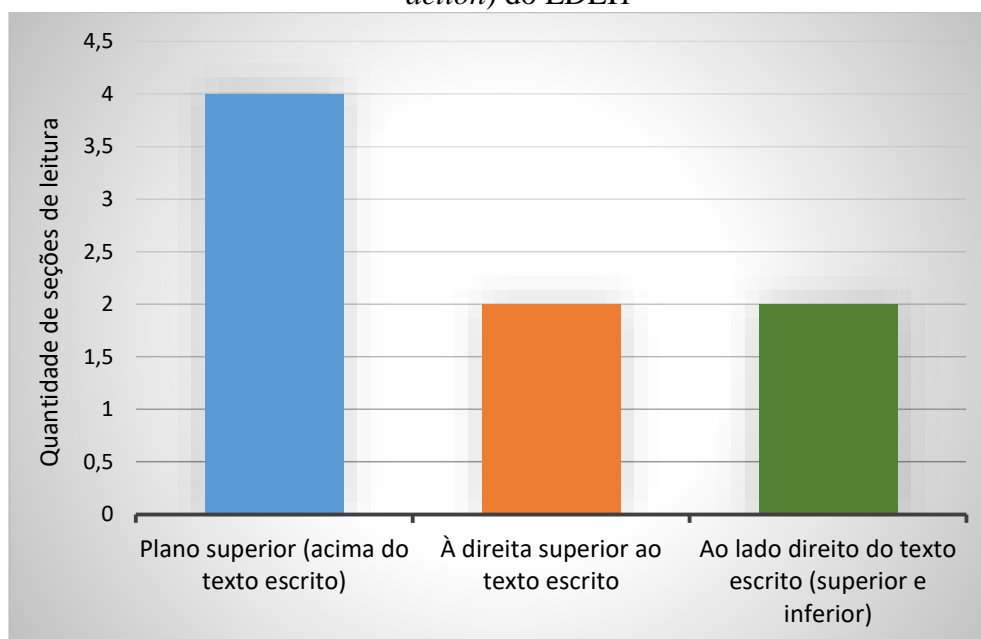
---

<sup>184</sup> Tradução de: “[...] *what modes are used and [...] what are the senses which are involved? What differential possibilities of perception and cognition are invoked through the uses of different materials and modes?*” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 28).

necessárias para seguir a carreira de medicina veterinária? Lidar com aplicações em animais de grande porte é uma delas. Por mais que o modo escrito tenha discriminado as habilidades e experiências pessoais no momento da escolha de uma profissão, o detalhamento que o modo visual trouxe da rotina de uma delas (veterinária) pode funcionar como exemplificação e ser crucial para a construção de novos signos pelo aprendiz.

Ao estender as lentes para o LDLI1 como um todo, percebemos que, assim como a unidade 4, fotos foram usadas representando o texto no modo visual em 75% dos capítulos (total de 6), sendo que em somente na unidade 4 foram utilizados ícones e no capítulo 1 recorreu-se à representação de *print* de uma página na internet. Ademais, foi constatado que os textos escritos e visuais foram dispostos de maneira que formaram dois diferentes polos, como representado no GRÁFICO 15.

**GRÁFICO 15** - Disposição dos textos no modo visual nas seções de leitura (subseção *In action*) do LDLI1



Fonte: Elaborado pela autora a partir de SANTOS (2010).

A partir do GRÁFICO 15, inferimos que o LDLI1 situa os textos em dois polos que se distribuem de três formas distintas nas páginas, mas com predomínio do plano superior sendo ocupado pelo visual e o restante majoritário da página com o escrito. Nas categorias dos *valores informacionais* da GDV, especialmente os eixos *ideal-real*, esse arranjo aponta para a idealização do conteúdo disposto no visual e praticidade e objetividade (real) do escrito, que está em saliência ocupando maior parte da página, como se fosse o teor verbal (real) que pudesse, então, concretizar o ideal (nesse caso, o visual). Embora as informações escritas e

visuais se concentrem em polos diferentes, há elementos que oportunizam estabelecer conexão entre elas, tais como: (i) o plano de fundo **cinza** (itens A, B e C, FIGURA 36) que situa ambos os modos (escrito e visual) sobrepostos ao mesmo espaço em todas as unidades e (ii) o alinhamento do texto verbal “rodeando” ou “percorrendo” o mesmo ângulo e curvatura das imagens (50% dos capítulos).

Ainda com o olhar sobre a subseção *In action*, é notório como a disposição das informações recorre a efeitos da *moldura*, **cores** e *layout* para compor não só o conteúdo textual, como também as atividades de compreensão (item D, FIGURA 36). Essas estão dispostas sobre fundo branco, divergente do texto que se sobrepõe ao emolduramento **cinza**. Essa distinção de **cor** funciona como artifício de separação das seções, facilitando a identificação das tarefas por parte dos leitores da obra. Van Leeuwen (2011) frisa que as **cores** também desempenham função composicional e, inclusive, podem “ajudar a segmentar o texto em várias unidades significativas, criando molduras”<sup>185</sup> (p. 93), como observamos na subseção *In action* do LDLI1.

As páginas de atividades contam ainda com dois recursos que corroboram o *layout* e entendimento das informações: *boxes* (item F, FIGURA 36) e quadrinhos com ilustrações de personagens em preto e branco, sobre plano de fundo colorido (item E, FIGURA 36). Esses quadrinhos têm a função de reforçar o conteúdo ou sugerir dicas que facilitam a realização da leitura e da atividade a que se referem (item G, FIGURA 36) ou até mesmo indicam a resposta para o aluno. O jogo de **cores** extremamente saturadas serve como *marcadores de validade*, atribuindo um aspecto *abstrato* a esses desenhos, que se distanciam do real e cumprem a função de informar ou especificar alguma informação verbal. Assim, as **cores** funcionam como efeito de saliência para que o aluno, ao voltar sua atenção para tal conteúdo, foque no que as personagens comunicam. Além disso, é possível notar (item D, FIGURA 35 e item F, FIGURA 36) um recurso de *moldura* para salientar informações escritas: *boxes*, geralmente delimitados pelo fundo **verde** claro.

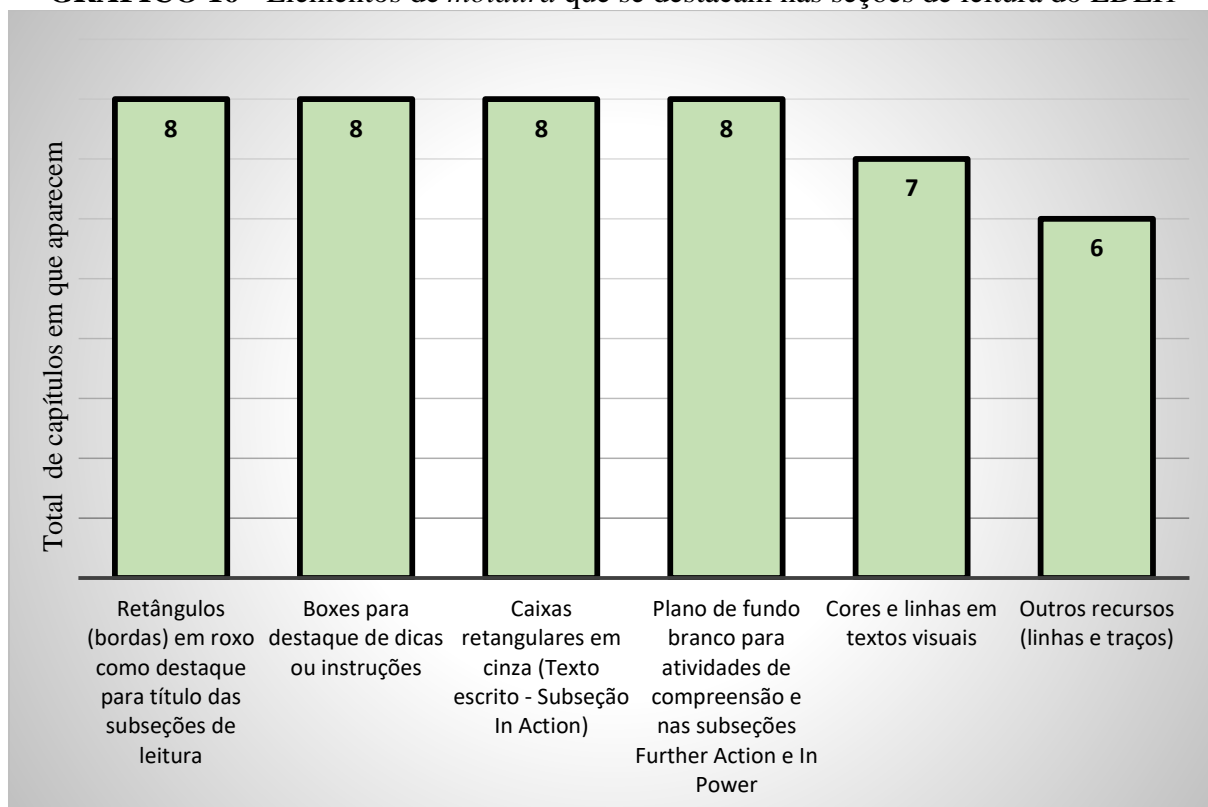
Esses *boxes* se referem a caixas usualmente delimitadas por linhas, traços ou **cores**, para ressaltar o pertencimento de conteúdos a determinada esfera/seção/atividade. Pesquisas como as de Bezemer e Kress (2009; 2016a) e Machin (2007) apontam que esse recurso gráfico tornou-se comum em LDs, especialmente após os anos 2000, servindo como conectivos do *layout* da página. “Esse box / plano de fundo colorido marca os limites entre as diferentes partes do texto de forma muito mais nítida, sugerindo que as partes operam como entidades semióticas

---

<sup>185</sup> Tradução de: “Colour can help segment the text into various meaningful units by creating framing” (VAN LEEUWEN, 2011, p. 93).

separadas” (BEZEMER; KRESS, 2009, p. 257-258, tradução nossa<sup>186</sup>). Verificamos que, em todas as seções de leitura das unidades do LDLI1, foi utilizado algum tipo de *box*, especialmente na parte *In context* e nas páginas de atividades (*In action*). O GRÁFICO 16 apresenta, resumidamente, os efeitos e elementos de moldura que mais se fazem presentes nas páginas das seções de leitura dos 8 capítulos do LDLI1.

**GRÁFICO 16** - Elementos de *moldura* que se destacam nas seções de leitura do LDLI1



Fonte: Elaborado pela autora com base em SANTOS (2010).

O GRÁFICO 16 demonstra como o LDLI1 recorre a efeitos de emolduramento para projetar os níveis de conexão e desconexão dos elementos do *layout*, como também comprovado pela FIGURA 36, que traz **cores**, bordas, fundo branco e caixas que, ao mesmo tempo que compartimentalizam as subseções e atividades, constroem blocos imagéticos que podem produzir efeitos nos caminhos de leitura dos usuários do LD em questão: as dicas e orientações destacadas nos *boxes*, por exemplo, apoiam no entendimento dos enunciados e textos escritos e visuais, possibilitando que o aluno, durante sua leitura, transite entre os blocos para construir sentidos e realizar as atividades.

<sup>186</sup> Tradução de: “This boxing/colouring marks boundaries between different parts of the text much more sharply, suggesting that the parts operate as separate semiotic entities” (BEZEMER; KRESS, 2009, p. 257-258).

A tipografia é outro recurso que opera como sistema semiótico por meio dos elementos coesivos no *design* do LDLI1 nos seguintes aspectos: a saliência é ressaltada por meio de recursos como **negrito** (títulos das atividades), **cores** (branco para a diferenciação das seções, **rosa** para o título do texto, **laranja** para casos em que há subtítulos e predominância do preto nas informações internas das seções) e orientação em *itálico* (na transcrição de falas, por exemplo); regularidade das fontes angulares no conteúdo do texto escrito e atividades, que remetem ao aspecto formal e objetivo dessas partes, bem como a *conectividade* expressa por letras bem próximas, como nos balões constantes nos quadrinhos das seções *In action*. O QUADRO 7 apresenta um panorama geral dos recursos tipográficos projetados nas seções de leitura do LDLI1.

**QUADRO 7** - Predominância da tipografia nas seções de leitura do LDLI1 (2012)

Especificação dos títulos ou seções/subseções	Recursos tipográficos empregados
Títulos	<p>Títulos dos capítulos: predominância de minúsculas, majoritariamente com serifa e centralizados à página, expandidas, sem curvaturas, horizontalizadas, <b>cor</b> branca destacada por moldura em <b>roxo</b> que se separa das imagens que vêm em seguida por espaços em branco.</p> <p>Títulos das subseções (<i>In context, In power, In action, Further action</i>): regulares, predominância de maiúsculas, condensadas, verticalizadas, <b>cor</b> branca ou <b>laranja</b>, destacadas por moldura em <b>roxo</b> (<i>In power, In action, Further action</i>) ou por fundo branco (<i>In context</i>).</p> <p>Títulos dos textos: regulares, majoritariamente à esquerda da página, predominância de maiúsculas, condensadas, verticalizadas, <b>cor rosa</b>, integrado ao mesmo fundo <b>cinza</b> em que os textos verbais e visuais estão sobrepostos.</p>
Textos escritos e atividades	<p>Texto verbal: tipografia tradicional (arial), algumas com serifa, horizontalizadas, regulares, integrado ao plano de fundo <b>cinza</b>.</p> <p>Atividades: semelhantes em grande parte ao texto escrito, com <b>negrito</b> para destacar os enunciados das questões, sobre plano de fundo branco. Respostas e orientações aos docentes em <b>rosa</b>, em tamanho bem menor.</p>
Demais tipografias verificadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipografias das falas contidas nos balões das ilustrações nas páginas de atividades: condensadas, finas, verticalizadas, regulares, uso de <u>sublinhado</u> para destaque (quando necessário), sem serifa; algumas com uso de <i>itálico</i>.</li> <li>- <i>Boxes</i>: horizontalizadas, majoritariamente sem uso de <b>negrito</b> ou <i>itálico</i>, regulares, expandidas.</li> <li>- Algumas atividades da subseção <i>Further Action</i>: com recursos de curvaturas, peso e conectividade variados, outras com <b>negrito</b> e <i>itálico</i>, tamanhos diversos.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de SANTOS (2010).

Os recursos e elementos impressos às fontes do LDLI1, como destacado no QUADRO 7, demonstram como a tipografia passou a ser, nos últimos anos, cada vez mais multimodal, para além das formas das letras (VAN LEEUWEN, 2006), integrada aos recursos tecnologizados, configurando-se como um modo semiótico (NUNES *et al.*, 2022) que desenha, identifica, comunica e compõe o *layout* dos materiais e na produção de sentido. Assim, de um cenário gráfico que antes preocupava-se com a legibilidade do conteúdo escrito, privilegiando tipografias tradicionais e uniformes, vemos, a partir da última década, conforme o próprio LDLI1 já começa a dar indícios, as fontes e seus variados formatos chamando atenção e configurando-se um aspecto diferencial que rima e projeta significados acompanhados dos outros elementos composicionais que recheiam as páginas. A FIGURA 37 nos mostra um exemplo dessa diversidade de tipografias do LDLI1 e seus efeitos de sentido que podem ser inferidos ao utilizá-las.

**FIGURA 37** - Exemplo de tipografias utilizadas na subseção de atividades de compreensão textual (*In action*) do LDLI1

Os exercícios desta página poderão ser feitos individualmente ou em pares e verificados em conjunto. Caso haja tempo pode-se pedir aos alunos que identifiquem as linhas do texto em que as respostas dos exercícios 1 e 2 podem ser localizadas.

**1 Look for the corresponding English words in the text.**

**A**

- a. carreira *career*
- b. habilidades *skills*
- c. trabalhos *jobs*
- d. suficiente *enough*
- e. escolha *choice*
- f. escolher *choose*

**B**

Don't forget: you can use the transparent words in the text to help you do these exercises!

Fonte: SANTOS (2010, v. 1, p. 25), com destaques da autora.

A atividade representada na FIGURA 37 solicita a tradução português-inglês de algumas palavras que se encontram no texto da unidade 2 (item A). Ao sugerir que os termos podem ser cognatos, o livro recorre à ilustração de uma menina acompanhada de um balão com o alerta/dica sobre as palavras transparentes (item B). Percebemos nitidamente que, ao dialogar/sugerir a pista ao aluno, a equipe gráfica do LD não apenas recorreu a uma personagem que estabelece contato visual com o leitor (olhar de *demanda*, *ângulo fechado*, sorriso da participante representada com **cores** saturadas ao fundo), como também lança mão, no balão, de fontes diferentes do padrão dos exercícios: enquanto as tipografias destes são predominantemente angulares, retos e normais, imprimindo maior impessoalidade e



objetividade ao que é para ser feito, a fala da personagem já se destaca por ser mais inclinada, unida, que foge do padrão tradicional, estabelecendo uma escrita de maior afinidade, pessoal e orgânica (VAN LEEUWEN, 2006) com o leitor, construindo entre os elementos do conjunto multimodal (ilustração, cores, tipografias) uma rima visual que versa para estabelecer conexão e aproximação. Essa dicotomia de fontes (tarefa  $\times$  balão) rompe com o aspecto de seriedade e impessoalidade da subseção de atividades, servindo também como forma de *saliência* que a equipe organizadora do LD quer imprimir à sugestão direcionada ao aluno.

Barros (2009, p. 163) frisa que, numa página, “além da linguagem escrita, outras formas de representação, como a diagramação, a qualidade do papel, o formato e a cor das letras, entre outros elementos, contribuem e interferem nos sentidos dos textos” e, ao debruçarmos nossas lentes para a variedade de recursos tipográficos constantes no LDLI1, não apenas por meio da FIGURA 37, mas também como demonstrado no QUADRO 7, conseguimos observar como essa materialidade visual aliada à escrita, por meio do tamanho e formato das letras, pode corroborar na orquestração de uma obra didática mais informal, contribuindo para uma visualização clara e organizada dos elementos e, conseqüentemente, no trabalho semiótico a ser tecido pelo aluno ao estabelecer contato com as páginas.

Todos esses elementos comprovam que, nos LDs mais recentes, partes escritas do texto estão cada vez mais agindo como entidades gráficas (BEZEMER; KRESS, 2009), apropriando os potenciais de significar das fontes para representar ideias, atitudes ou dar coerência, como também é possível perceber na FIGURA 38.



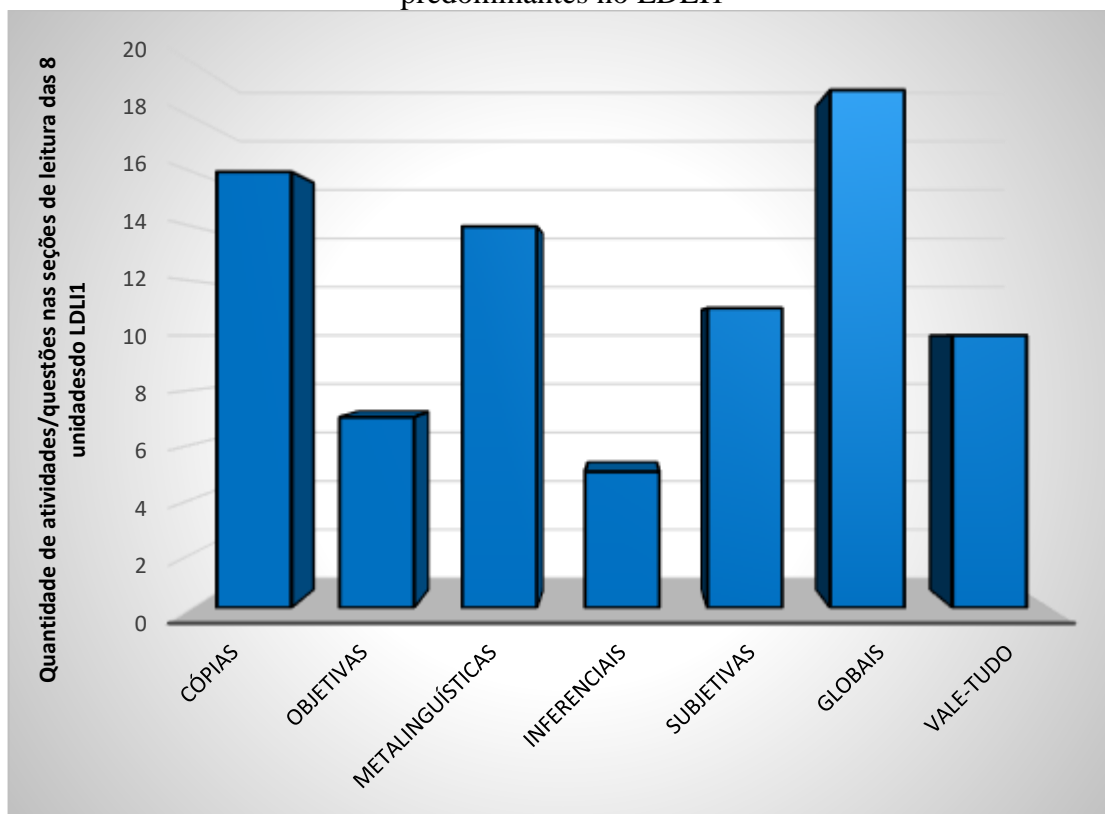
essa imagem atrelando-a ao texto principal da unidade em questão (item B, FIGURA 38), que explica o uso de um dicionário *on-line* visual (*Wordia*), é possível perceber que os vocábulos ocupam diferentes espaços e tamanhos na imagem (*significados composicionais*), em formas e fontes diversificadas, criando uma coerência com o conteúdo do texto escrito da página anterior: as palavras se movimentam “saindo” do estático – ou seja, dos dicionários impressos – para o dinâmico, representado pelo dicionário *Wordia*, que conta com explicações em forma de vídeos enviadas por seus usuários. Essas são as potencialidades (*affordances*) de cada modo, nesse caso, a imagem e a escrita, o *mundo mostrado x mundo contado* (KRESS, 2015a), que, mesmo sob diferentes percepções e perspectivas, por meio de suas vantagens e limitações, podem funcionar de forma complementar.

Como destacado ao longo das análises, o LDLI1 incorpora modos e recursos semióticos que corroboram a construção de sentidos, no entanto, dados levantados a partir da referida obra evidenciam que há poucos enunciados e orientações diretas aos alunos e aos docentes quanto à conscientização e análise crítica que privilegiem a diversidade de modos semióticos e a interação entre eles. Na seção *In context*, cujo objetivo é a identificação de estratégias de leitura, foram verificadas em 3 das 8 unidades alguma atividade que identifica ou solicita a leitura de aspectos como letras, **cores** ou imagens. Na seção *In action*, que visa à compreensão textual, não há em todas as unidades qualquer atividade que se volte à exploração dos modos visuais ou recursos gráficos dos textos principais; assim, conforme exemplificado por meio da FIGURA 36 (item D) e também da FIGURA 38 (item C), as tarefas, em geral de múltipla escolha, focam, em sua maioria, nas informações contidas no conteúdo escrito ou reforço de estrutura vocabular, deixando às margens a presença dos outros modos.

O Manual do Professor, ao apresentar o detalhamento das unidades, destaca os modos e os recursos visuais somente na unidade 2 (FIGURAS 35 e 36), propondo como estratégia de leitura “usar imagens, títulos e formatação para entendimento de um texto” (SANTOS, 2010, v. 1, p. 10, Manual do Professor). Novamente, vemos a subordinação do imagético ao escrito, como se o texto só pudesse ser considerado como tal se apresentasse palavras em sua composição ou como se as imagens e demais recursos só servissem para ilustrar o teor escrito. Assim, espera-se que, por meio do ponto de partida da unidade 2, os professores, exercendo seu papel de agente que não se limita ao que está proposto no LD, abordem e façam uso dessa estratégia nas demais unidades. Caso isso não ocorra, se basearmos apenas pelas especificações do LD, inferimos que tal trabalho será parcialmente cerceado.

Prosseguindo com as reflexões acerca das tarefas das seções de leitura do LDLI1, categorizamos, no GRÁFICO 17, as atividades constantes nas subseções *In Action* e *Further Action* (compreensão textual), de acordo com os critérios de Marcuschi (2001).

**GRÁFICO 17-** Atividades de compreensão textual (subseções *In action* e *Further action*) predominantes no LDLI1



Fonte: Elaborado pela autora a partir de SANTOS (2010), com base na categorização adaptada de MARCUSCHI (2001).

O GRÁFICO 17 expõe dados interessantes quanto à variedade de tarefas das seções de LDLI1: apesar de ainda predominarem as de cunho objetivo, cópias e globais, que muitas vezes se restringem a informações explícitas dos textos, há também atividades com outras finalidades, com o propósito de fomentar diferentes perspectivas, opiniões e visões de mundo do aluno, como as inferenciais e subjetivas, presentes especialmente nas subseções *Further Action*, em que constam perguntas aliadas a gráficos, textos verbais curtos, imagens e tabelas (como nos itens A e B da FIGURA 39, a seguir) que, muito além de comunicarem fatos compreensíveis do texto, podem empoderar semioticamente o educando e despertar um processo ativo de construção de sentido por meio significados redesenhados (*redesigned*), abarcando questões problematizadoras como: “*Em sua opinião, quais ideias podem ser bem mais expressas através de imagens do que de palavras (ou vice-versa)?*” (SANTOS, 2010, v. 1, p. 40); “*Há diferença(s) entre ‘school of the future’ .... e a sua escola? [...] Qual (ou quais) a(s) diferença(s)? Em sua*



As atividades constantes nessa parte apresentam questões discursivas que ampliam a problematização proposta pelo texto principal da seção de leitura (*In Action*), especialmente no *box Critical Thinking* (item C, FIGURA 39). Além disso, são manifestadas orientações ao professor para fomentar o debate acerca da temática (item D). Assim, mesmo que o *design* do LDLII encaminhe a leitura de suas seções em um sequenciamento em que os arranjos escritos predominam sobre as demais informações, é pertinente inferir que o processo de transformação do significados construídos (*redesign*) é viável, principalmente ao coadunar os textos da seção *In action* com as proposições da parte *Further Action*.

Por meio dos movimentos de *transformação* e *transdução* (BEZEMER; KRESS, 2016b), a seção *Further Action* aprofunda a discussão pela disponibilização do conteúdo no mesmo modo em outros gêneros (excerto de livro e tabelas, por exemplo) ou em distintas modalidades (como imagens e quadros) para buscar contextualizar e fomentar outras visões de mundo e sentidos possíveis, configurando-se o processo de *transformação*. Para a SS, o significado “só pode ser explicado pela compreensão do interesse do produtor semiótico em seu ambiente social - nas escolhas feitas como seleções, como transformações e transduções, como interpretação” (KRESS, 2015b, p. 231, tradução nossa<sup>187</sup>). É nesse sentido que o *trabalho semiótico* resulta em mudança, primeiro, na perspectiva de quem produz o texto (os autores do LD, nesse caso) e, em seguida, pelo *engajamento transformativo/interpretativo* (KRESS, 2015a) de quem o lê e o produz novamente (professor e aluno). Outrossim, ao solicitar o debate e a exposição oral do aprendiz sobre suas novas conclusões (*transdução*), coloca-se em protagonismo o papel ativo deste na construção e transformação dos signos oriundos de sua aprendizagem.

Concluimos, portanto, que a obra LDLII reproduziu, por um lado, a predominância do modo verbal e a visão da imagem como ilustrativa às informações escritas nas seções de leitura, bem como pouco enfatizou as orientações e enunciados que levassem ao entendimento e reconhecimento da relevância da abordagem multimodal na construção dos textos. Por outro lado, ao introduzir questões que buscassem contextualizar e ampliar as reflexões advindas das temáticas (subseção *Further action*) envolvendo movimentos de produção de novos signos dentro dos mesmos ou distintos modos, potencializou um trabalho que reconhece o aprendiz como produtor (e não mero receptor) de sentidos.

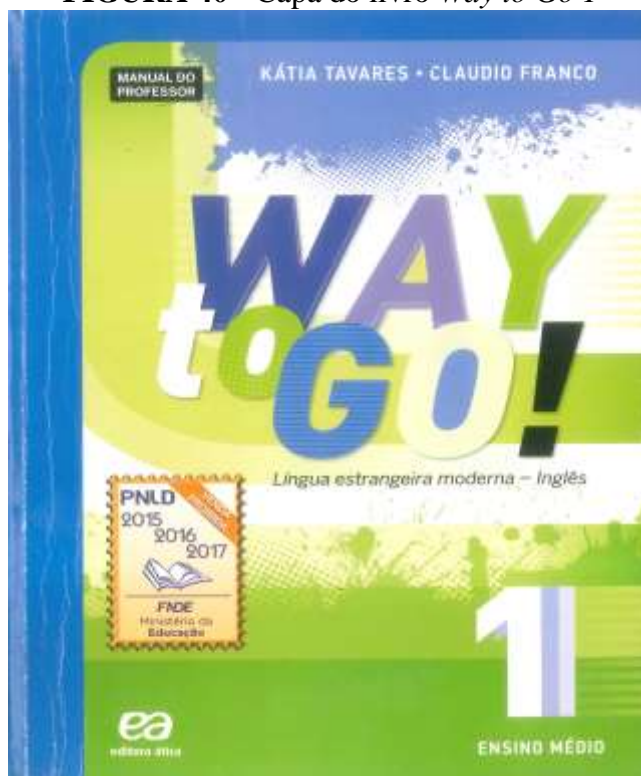
---

<sup>187</sup> Tradução de: “[...] *the meaning can only be accounted for by understanding the interest of the semiotic worker in her or his social environment - in choices made as selections, as transformation and transductions, as interpretation*” (KRESS, 2015b, p. 231).

#### 4.5 O LD de língua inglesa entre 2015 e 2017: a obra *Way to Go 1*

O volume selecionado para análise representativa do PNLD 2015, que envolveu o triênio 2015-2017, é *Way to Go 1* (TAVARES; FRANCO, 2013), aqui denominado LDLI2. A FIGURA 40 apresenta sua capa.

**FIGURA 40** - Capa do livro *Way to Go 1*



Fonte: TAVARES; FRANCO (2013).

Antes de iniciarmos as reflexões acerca desse livro, é preciso salientar alguns quesitos eliminatórios estipulados pelo edital do PNLD 2015<sup>188</sup> que regulou os critérios avaliativos das obras do respectivo período, tais como:

#### 3.1.4 Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) [...]

- seleciona textos que favoreçam o acesso à **diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira**, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam;
- contempla variedade de **gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual**, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional; [...]
- expõe elementos de **contextualização social e histórica dos textos selecionados**, de modo que se possa compreender suas **condições de produção e circulação**; [...]

<sup>188</sup> Edital de Convocação nº 01/2013 – CGPLI, de 16 de janeiro de 2013, disponível na aba “Edital PNLD 2015 – Ensino Médio”, em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/4032-pnld-2015>. Acesso em: 15 abr. 2020.

- ressalta nas atividades de compreensão leitora o processo que envolve propostas de **pré-leitura, leitura e pós-leitura que contemplem uma efetiva interação texto-leitor**; [...]
- prioriza atividades que atribuam à **leitura e à produção escrita papel central no processo de aprendizagem** da língua estrangeira no ensino médio;
- promove a compreensão oral, **com materiais gravados em mídia digitalizada**, que incluam produções de linguagem características da oralidade; [...]
- explora atividades de uso estético da **linguagem verbal, não verbal e verbo-visual, e contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística** a que ela pertence; [...]
- propõe atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como **agentes de transformações**;
- propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando **harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais** relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira;
- **utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades**, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas; [...] (EDITAL PNLD 2015, nº 01/2013, p. 47-48 grifos nossos).

Os excertos destacados do PNLD 2015 versam para a obrigatoriedade de obras que contemplem os mais variados gêneros, bem como questões que abordem aspectos sociais e culturais dos textos. Além disso, ressaltam a centralidade da leitura e produção escrita no processo de ensino-aprendizagem, com proposta de estruturação das atividades em pré-leitura, leitura e pós-leitura, o que já sinaliza um entendimento de que ler não se resume em desvendar os aspectos escritos, mas oportuniza também identificar as práticas sociais, criar e transformar os significados que nelas estão imbricados. Ainda é relevante destacar que o edital estabelece que as obras explorem “atividades de uso estético da linguagem verbal, não verbal e verbo-visual”, constituindo-se mais um passo para uma abordagem que faça emergir os aspectos multimodais de cada texto, porém deixa transparecer, a nosso ver, uma superficialidade em relação a esse trabalho, como se (novamente) a integração dos modos fosse uma questão estética, ilustrativa e não parte constitutiva dos sentidos.

Nas explicações iniciais da GDV sobre a paisagem semiótica contemporânea, Kress e van Leeuwen ([1996; 2006] 2021) asseveram que é preciso “ver no visual não apenas o estético e expressivo, mas também as dimensões sociais, políticas e comunicativas estruturadas<sup>189</sup>” (p. 43), o que nos leva a repensar os lugares, as formas e os papéis dos textos, sendo essencial, cada vez mais, aprender a falar e pensar sobre eles. Tal colocação aponta, pois, a necessidade de se aprofundar numa metalinguagem que descreva e contemple as formas de significação das mais diferentes modalidades, a fim de “valorizar e avaliar outros modos de produção de textos e de sentidos, que não apenas o verbal, desde a alfabetização [...]” (PAIVA, 2022, n. p.).

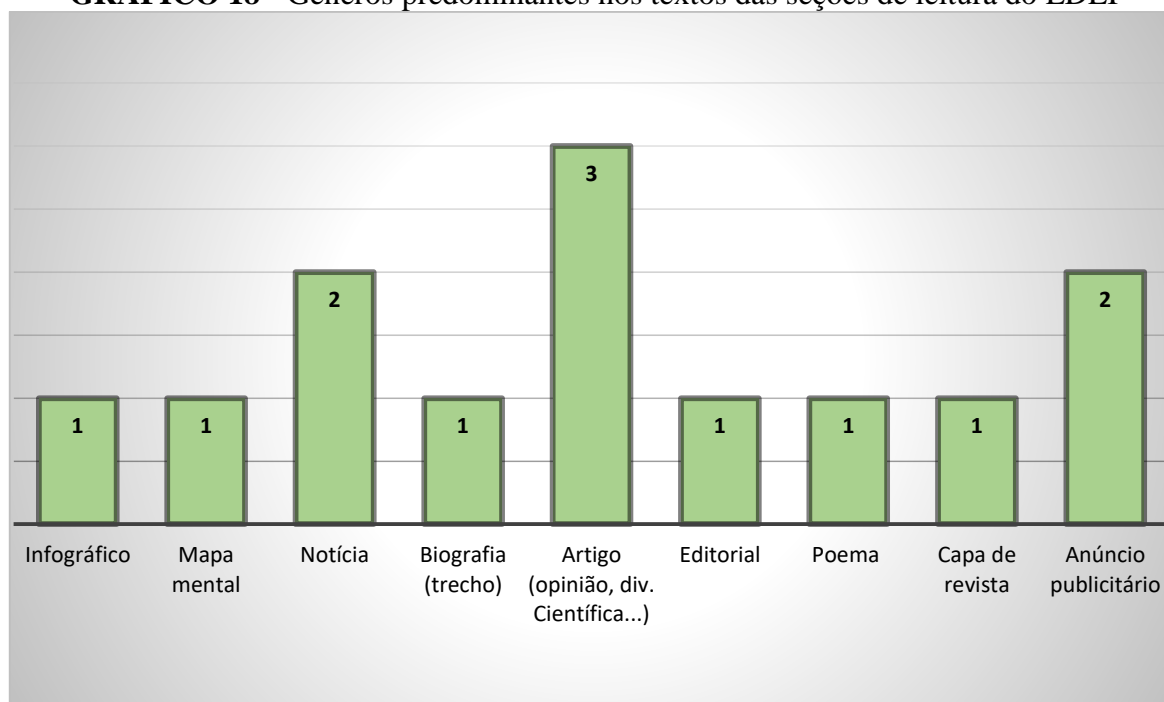
---

<sup>189</sup> Tradução de: “[...] *to see in the visual not only the aesthetic and expressive, but also the structured social, political and communicative dimensions*” (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021, p. 43).



Assentados alguns esclarecimentos quanto ao Edital PNLD 2015, partimos então para o LDLI2. O Manual do Professor, ao expressar as concepções teóricas, assume a perspectiva socio-histórica e cultural, entendendo os alunos como “corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem” (TAVARES; FRANCO, 2013, v. 1, p. 180), além de abarcar os estudos dos Multiletramentos, levando em consideração “a experiência e o conhecimento prévio dos professores” (p. 183), em vistas de integrar o desenvolvimento das quatro habilidades em seus múltiplos usos em contextos socioculturais diversos. Ademais, explicita trabalhar com diferentes gêneros discursivos, pois procura engajar os alunos na construção de sentidos que ocorre nas práticas discursivas e em atividades sociais mediadas pela linguagem. A diversidade de gêneros do LDLI2 é evidenciada por meio de infográfico, mapa mental, biografia, notícia, poema e artigo de revista que ilustram as seções de leitura, além de trechos de biografia, cartuns, anúncios e outros gêneros que são apresentados nas demais seções. Em suma, o LDLI2 apresenta, em suas seções de leitura, textos dos gêneros indicados no GRÁFICO 18.

**GRÁFICO 18** - Gêneros predominantes nos textos das seções de leitura do LDLI



Fonte: Elaborado pela autora a partir de TAVARES; FRANCO (2013).

O Manual ainda esclarece que recorreu a textos autênticos-adaptados e autênticos, buscando privilegiar estes para “o desenvolvimento da capacidade de agir em inglês nos diferentes contextos e práticas” (TAVARES; FRANCO, 2013, v. 1, p. 184). Ao lançar um olhar panorâmico para o LDLI2, vemos que tal dado se confirma nas seções de leitura, pois 75% dos textos que figuram a parte *Reading* são *autênticos*, sendo os demais *autênticos-adaptados*,

consolidados por meios dos gêneros elucidados no GRÁFICO 18. Necessário ratificar que, diferentemente do LDLI1, que privilegiou dois ou três gêneros, em sua maioria, no LDLI2 percebemos a inserção de gêneros contemporâneos à época de seu lançamento, que faziam parte do cotidiano e práticas do aluno, como infográfico, mapa mental, anúncios e outros, o que pode propiciar identificação e possibilidades de preparar o aprendiz para compreensão, produção e aplicações sociais dessa gama de textos materializados em gêneros distintos.

No entanto, ao refletirmos sobre as proposições contidas nas tarefas e enunciados do LDLI2, observamos que eles se limitam a esclarecimentos de identificação do gênero ou meio em que o texto circulou, com questões de múltipla escolha como “*The text is a....magazine cover, magazine article, campaign slogan*” ou “*The text is from.... the opinion section of an on line newspaper; the news section of an on line newspaper*<sup>190</sup>” (TAVARES; FRANCO, 2013, v. 1, p. 10; 51). Depreendemos, assim, que é realizada, em poucas unidades, uma abordagem que se preocupa em apresentar as formalidades relativas dos gêneros, mas não se aprofunda na realidade social dos textos por meios de sua materialização, dificultando a compreensão das funções sociocognitivas e ideológicas dos gêneros por parte dos educandos e, conseqüentemente, o entendimento de como eles se aplicam socialmente nas atividades do dia a dia.

Seguindo com o panorama geral do LDLI2, verificamos que o volume é composto por oito unidades, contando com revisão a cada dois capítulos. A seção de leitura envolve as partes/subseções: *Warming up, Before Reading, Reading for General Comprehension, Reading for Detailed Comprehension e Reading for Critical Thinking*. Antes de detalharmos as seções de leitura, é importante ressaltar que, no início do volume, há uma unidade prévia não numerada sob o título *Tips into Practice*, apresentando dicas de estratégias de compreensão dos textos escritos e orais. A FIGURA 41 representa duas das oito páginas que se destinam a essa introdução.

---

<sup>190</sup> Tradução: *O texto é um(a)...capa de revista; artigo de revista; slogan publicitário. [...] O texto é da....seção de opinião de um jornal on line; seção de notícia de um jornal on line.*

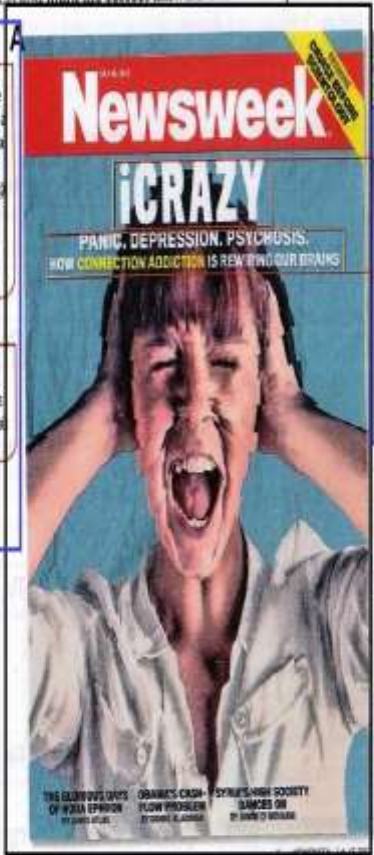
FIGURA 41 - Exemplos de páginas do capítulo *Tips into Practice* do LDLI2

2. Read the text and mark the correct answers. Learn new tips!

**B**

1 Observe o layout do texto: os tipos e organização visual dos elementos verbais (palavras) e não verbais (cores, tipos de fonte, imagens etc.) na página.

2 Observe as relações entre os elementos verbais e não verbais.



**B**

3 Note que o título apresenta a ideia geral do texto.

4 Note que os subtítulos ampliam/detalham a ideia apresentada no título.

3. Quais são as palavras transparentes do texto?

*Panic, depression, psychosis, connection addiction, rewiring, our brains, social, forces.*

4. Responda às questões com base no texto. Para cada item, utilize a dica de estratégia de leitura sugerida.

a. No título "iCRAZY", a que "i" se refere? Tip: A

*Suavidade da resposta: Internet, tecnologia, conexão "i" (ip).*

b. Qual a relação entre a foto e o termo "iCrazy"? Tip: J, L

*Suavidade da resposta: (1) uso excessivo da Internet/tecnologia; (2) pode enfocar como "insano".*

c. Quais os três exemplos de problemas psicológicos que podem ser desenvolvidos por pessoas viciadas em conexão à Internet? Tip: K

*Pânico, depressão e psicose.*

d. Por que a expressão *connection addiction* tem uma cor diferente? Tip: I

*Para destacar a expressão (vídeo de estar viciado na Internet).*

e. No subtítulo "How connection addiction is rewiring our brains", qual trecho descreve os efeitos do vício em conexão à Internet? Tip: K

*"is rewiring our brains"*

5. Que ideias você espera encontrar na matéria de capa da revista?

*Suavidade da resposta: (1) efeitos negativos psicológicos do uso excessivo da Internet/tecnologia.*

6. Leia o título e o subtítulo da matéria de capa da revista para verificar se suas previsões se confirmam. *Responda pessoal.*

In Newsweek Magazine

## Is the Web Driving Us Mad?

Jul 9, 2012 1:00 AM EDT

Twitter, texts, emails, posts. New research says the Internet can make us lonely and depressed—and may even create more extreme forms of mental illness. Terry O'Connell reports.

11 Um texto pode ter fins com diferentes objetivos. Neste caso, o objetivo é verificar se as previsões feitas devem se confirmar.

10 Tips into Practice

11 Tips into Practice

Fonte: TAVARES; FRANCO (2013, v. 1, p. 10-11), com destaques da autora.

O texto a que se referem as tarefas da FIGURA 41 é uma capa de revista (item A) que aborda os efeitos psicológicos causados pelo uso excessivo da internet ou da tecnologia. As dicas em *boxes* ao redor da capa (item B) giram em torno de elementos que podem colaborar na leitura, tais como: *layout*, *cores*, fontes e imagens. Percebemos ainda que as atividades de número 4 (item C, FIGURA 41) também se voltam à análise desses modos e recursos, o que pode levar o aluno a reconhecê-los como parte integrante do texto e não como informação

supérflua. Kress (2000c) declara que “de fato, agora não é mais possível compreender a língua e seus usos sem entender o efeito de todos os modos de comunicação que estão presentes em qualquer texto”<sup>191</sup> (p. 337). Assim como vemos na FIGURA 41, o Prof B, ao relatar suas percepções acerca dos livros atuais, salienta como a incorporação de atividades ou dicas que trazem à tona a orquestração das várias modalidades impregnadas nos textos dos LDs auxilia o trabalho docente e do próprio aluno.

**(61) Pesq:** Ok. É::, você então acredita que o entendimento desses outros modos que não só o verbal, o *listening*, esse visual, né, eles podem então colaborar na construção do conhecimento como um todo do aluno?

**(62) Prof B:** Com certeza, sim! Porque o contato do, do visual é  **muito importante, um dos grandes diferenciais do livro, né, que é poder ter em mãos esses textos que vêm com imagem, foto que está ali no texto também. Antes os livros não vinham assim, você mesmo mostrou e hoje já tem toda essa:: preocupação de falar sobre isso também. Eu percebo que muitas vezes têm as sugestões ou alguma atividade pra gente, ali, pro aluno, pro professor prestar atenção nisso, nas imagens, numa letra, e::m alguma coisa que chama atenção ali. Isso ajuda até pra nós professores que não tivemos uma formação assim, né?! Nem na escola nem na licenciatura. E pro aluno facilita também, porque ele começa olhar diferente. E tem a questão do som, também,** ao ouvir uma palavra corretamente pronunciada, às vezes eu chamo atenção deles [...] (APÊNDICE D, turnos 61-62, grifo nosso).

Com efeito, a inserção de tais sugestões e tarefas colabora no processo de identificação das variadas camadas em que um texto se edifica e no princípio de um trabalho de introdução do aluno numa nova ordem semiótica que contempla a *ciranda de modos* orquestrados nas mensagens cotidianas (RIBEIRO, 2021). Ao dizer, por exemplo, “*Eu percebo que muitas vezes têm as sugestões ou alguma atividade pra gente, ali, pro aluno, pro professor prestar atenção nisso, nas imagens, numa letra, e::m alguma coisa que chama atenção ali. Isso ajuda até pra nós professores que não tivemos uma formação assim, né?! Nem na escola nem na licenciatura. E pro aluno facilita também, porque ele começa olhar diferente*” (APÊNDICE D, turno 62), o professor não apenas se coloca numa posição de profissional em constante formação e *redesigner* de seus significados e conhecimentos, como também assevera a relevância dessas orientações aos alunos que, muitas vezes, foram/são educados numa perspectiva grafocêntrica, embora vivam, produzam e consumam textos de diferentes esferas e camadas multimodais.

É pertinente realçar que a unidade inicial do LDLI2 (FIGURA 41) restringe seu objetivo em indicar possíveis estratégias de suporte aos educandos na leitura dos textos da obra. Callow (2003; 2008; 2012) desenvolve estudos sobre o ensino de produção textual a partir de textos visuais advogando a favor de uma metalinguagem que desenvolva o letramento visual crítico

---

<sup>191</sup> Tradução de: “*In fact, it is now no longer possible to understand language and its uses without understanding the effect of all modes of communication that are copresent in any text*” (KRESS, 2000c, p. 337).

e, dessa forma, ele salienta que os professores “precisam ser capazes de ler e visualizar textos visuais e multimodais com os alunos e apontar como a cor, a saliência ou o *layout* podem ter sido usados para criar os possíveis significados no texto” (CALLOW, 2003, p. 11, tradução nossa<sup>192</sup>). Logo, entendemos que a lição de abertura do volume constitui-se uma técnica muito relevante para ampliar as noções de leitura a um aluno ingressante no ensino médio (público-alvo do LDLI2), oportunizando um deslocamento da ideia de texto enquanto palavra para texto como um todo semiótico. Para tanto, vale acentuar que não basta apenas identificar um efeito de tipografia, **cor** e *layout* ou observar a imagem; é preciso ler, entender a produção de sentido a partir desses recursos e modos, compreender como o visual influencia e interfere nas diversas camadas do texto, para, a partir daí, empoderar-se semioticamente (RIBEIRO, 2021) e ser capaz de produzir novos signos, textos, discursos e sentidos recorrendo às variadas linguagens e semioses.

É possível exemplificar tais possibilidades por meio da capa de revista ilustrada na FIGURA 41 (item A): uma imagem captada no ângulo frontal, horizontal, em plano fechado e em orientação *sensorial*, em que os efeitos de luz, deslocamento e **cor** destacam a expressão do PR, transmitindo sentimentos e percepções que evocam a sensação de que se está entrando em surto, com o cérebro “em reconfiguração”, conforme ressaltado no modo verbal escrito. Numa transposição didática preocupada com a orquestração multimodal, seria pertinente indagar/debater: *Como os efeitos tecnológicos de desfoque/movimento colaboram na construção de sensações da personagem? Como as escolhas verbais refletem na imagem? A imagem contradiz ou se harmoniza com o teor escrito? Como os elementos do layout influenciam na sua percepção de leitor? Qual sua reação/sentimentos/ideias ao visualizar a imagem? E ao ler o que está escrito? O que a revista (autora) colocou em destaque? Na sua opinião, por que ela fez essas escolhas?* Essas e outras perguntas podem ser aventadas em busca de um trabalho que exalte a composição multimodal das seções de leitura dos LDs, vinculando-a com a realidade sociosemiótica que vivemos fora do ambiente escolar.

No intuito de refletirmos se essa abordagem acerca dos modos prossegue e se aprofunda ao longo do volume, passamos para a análise da unidade 2 do LDLI2 (FIGURAS 42 e 43), para, a partir dela, ampliarmos nossas conclusões acerca do livro em questão.

---

<sup>192</sup> Tradução de: “*Teachers need to be able to read and view visual and multimodal texts with students and point out how color, salience, or layout might have been used to create the possible meanings in the text*” (CALLOW, 2003, p. 11).

FIGURA 42 - Seção *Warming up* (parte I) da unidade 2 do LDLI2

Unit 2 <sup>A</sup>

# Save the World! Go Green!

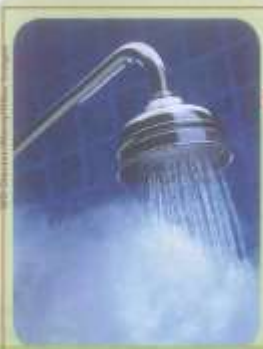
Warming Up

Antes de os alunos responderem às perguntas da página seguinte, explore com eles as imagens, relacionando-as ao título da unidade.

**Are you a green person? How green are you?** *Personal answers.*

Veja notas culturais e/ou linguísticas referentes a esta unidade no Manual do Professor.

**B**




**D**


**E**



**G**



**F**



**H**



**Energia (Gás) FOGÃO A GÁS**

Fabricante: **Itansa**

Modelo: **QUEIMADORES DA MESA**

Tipos de Gás: **Mais eficiente**

A	B	C	D	E
---	---	---	---	---

**A**

Menos eficiente: **RENDIMENTO MÉDIO - %** **62,5**

**FORNO**

VOLUME INTERNO - litros: **103**

CONSUMO DE MANUTENÇÃO - kWh: **0,163**

Classificação quanto ao consumo: **A B C D E**

**INMETRO**

conpet

REGULAMENTO FEDERAL PARA O SEU SECTOR DO Produto Resposta ao Consumo de Energia - Portaria nº 100/2010 (RDE)

Indicadores de eficiência e recomendações de uso. Leia o manual do aparelho.

RECOMENDADO PARA O SEU SECTOR DO Produto Resposta ao Consumo de Energia - Portaria nº 100/2010 (RDE)

APRESENTADO A SEPARAR DO SEU SECTOR DO Produto Resposta ao Consumo de Energia - Portaria nº 100/2010 (RDE)

Nº 10044363 - 877766/09 2011

**Learning Objectives**

- to take part in discussions on energy saving and sustainable practices
- to learn how to use the Imperative
- to explore mind maps

c

Save the World! Go Green! **29**

**FIGURA 43** - Seções *Warming up* (parte II) e *Before Reading* da unidade 2 do LDLI2

**1. Choose an environmentally friendly alternative to complete the tips below. The pictures on the previous page can help you!**

**a. Go**  to school by bike.  to school by car. **B**


**b. Choose**  incandescent lamps.  LED lamps.

**c. Buy**  products with a bad energy star rating.  products with a good energy star rating.

**d.  Take  Don't take** long hot showers.

**e. Use**  eco bags.  plastic bags.

**f.  Leave  Don't leave** appliances on standby.




**BEFORE READING**

**1. Answer the questions. Personal answers.**

a. What things do you do in your house to save energy? What about your parents?

b. How can you reuse the following everyday items?

- Jars and pots
- Newspapers
- Old clothes
- Scrap paper



c. Do you or your family members reuse items at home? If so, which one(s) and how?

**2. Turn over the page and, before reading the text, look at the layout and the structure. Then, choose the correct answers to complete the statements below. E**

a. The text is:

a timeline.  a mind map. **F**

b. The text contains:

a main topic only.  a main topic and eight subtopics.

c. The structure of the text suggests that it offers:

a great number of energy saving tips.  a reduced number of energy saving tips.

**3. In pairs write down three energy saving tips you expect to find in the text.**  
*Suggested answers: Use LED lamps and products with a good energy star rating. Don't leave appliances on standby, turn off the lights, reuse paper, books etc.*

**2. What can we do to keep our environment healthy?**

*Suggested answers: Save energy, save money, reduce pollution, make appliances last longer, make the world more sustainable.*


**3. What do the 3R's mean? Match the columns.**

a. Reduce  to use again.

b. Reuse  to process used materials into new products.

c. Recycle  to use less.

**C**



Save the World! Go Green! **31**

Fonte: TAVARES; FRANCO (2013, v. 1, p. 30-31), com destaques da autora.

A unidade se inicia com a parte de *Warming up* (FIGURA 42) que, conforme o Manual do Professor, tem a finalidade de ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre os assuntos do capítulo, introduzir o vocabulário e também abordar “os elementos da linguagem não verbal (fotos, ilustrações) e relacioná-los com a linguagem verbal” (TAVARES; FRANCO, 2013, v.1, p. 192). A composição dessa página principiante se estrutura da seguinte forma: título e

numeração da unidade na margem superior (item A) e, em seguida, perguntas vinculadas ao texto visual (item B) que ocupa praticamente toda a página, especialmente o centro. Na margem inferior, constam os objetivos de aprendizagem (*Learning Objectives* - item C) do respectivo capítulo.

Quanto ao modo visual dessa parte introdutória, constatamos que em 87,5% delas há a inserção de fotos, em média de 3 a 5, sendo que em somente uma delas (12,5%) recorre-se à representação de obras de arte (quadros), o que aproxima os textos dispostos nessa seção à realidade aluno, visto que, por apresentarem orientação *naturalística*, ângulos diversos e paisagens reais, configuram-se como ações e situações corriqueiras ou possíveis de acontecer, pois, provavelmente, já fazem parte de seu repertório (*designs* disponíveis). Ao incluir, então, fotos que retratam o cotidiano já na sua abertura, o LD expande as possibilidades de interação e engajamento do aluno, visto que “reagir a textos que fazem sentido tem muito mais chance de ser uma atividade bem-sucedida do que simplesmente cumprir tarefa mecanicamente, em especial as desprovidas de qualquer sentido que nos faça reagir minimamente” (RIBEIRO, 2022, p. 298). Ao examinar especificamente os textos imagéticos da subseção *Warming up* da unidade 2 (FIGURA 42), levantamos algumas considerações embasadas na GDV.

O texto visual (item B) se organiza em bloco de 5 imagens que se circunscrevem na temática da unidade (atitudes sustentáveis). Por meio dessas representações visuais, conhecemos o panorama do volume como um todo. Ao buscar entender como os participantes são representados e se relacionam (*metafunção ideacional*), verificamos que as imagens ora se constituem estruturas *narrativas*, em que os participantes se envolvem em alguma ação, ora em *processos conceituais*, em que os objetos são representados por meio de sua essência. Por exemplo: na subseção *Warming up* da unidade 2 (item B, FIGURA 42), há três fotos em que o PR é um objeto que geralmente dá destaque a algum atributo, como nas imagens da luz e do chuveiro (quadrantes superiores - itens D e E), nas quais a saliência e iluminação destacam esses atributos, ou como aquele que carrega o elemento a que se intenta dar destaque, como o fogão (centro - item F) que serve para ressaltar a etiqueta de classificação energética.

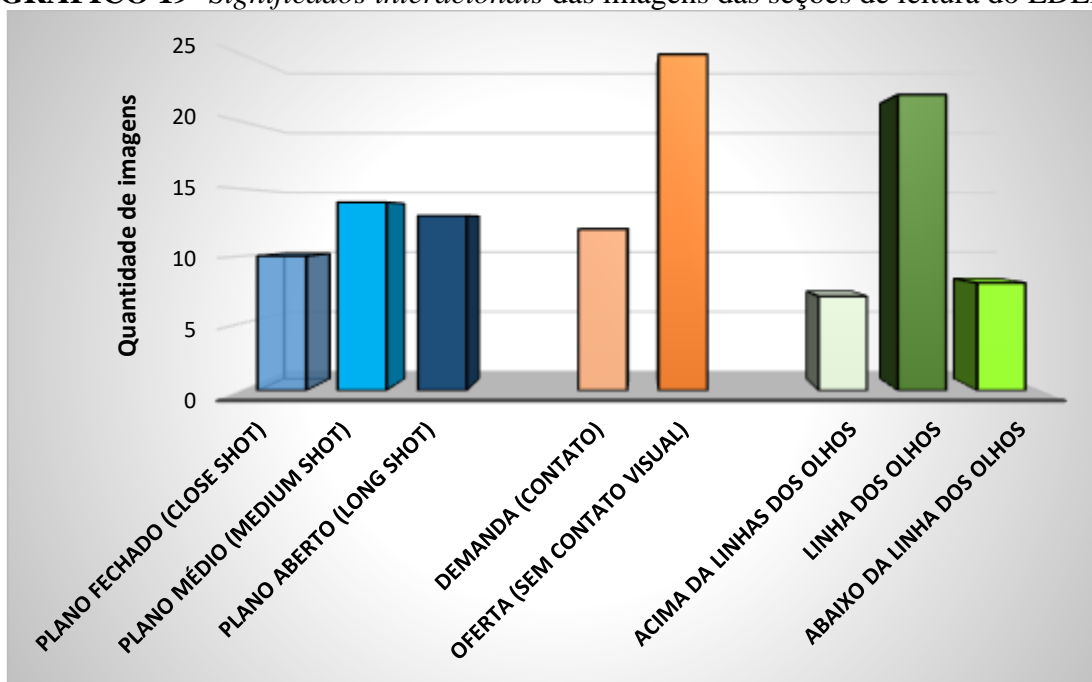
Há, ainda, as representações (quadrantes inferiores) em que os PR são pessoas retratadas de formas distintas: ora em plano aberto (*long shot*), frontal, estabelecendo contato visual (*demanda*) e interação com o leitor (sorriso, ângulo na linha dos olhos e gestos - item F), ora em plano médio (*medium shot*), numa perspectiva subjetiva, sendo retratado de baixo para cima (item G), o que confere uma relação de poder do PR em relação ao interlocutor (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021). Os elementos de *saliência* também podem ser pormenorizados por diferentes recursos: a posição central em primeiro plano do PR na bicicleta,



o efeito de luminosidade e foco na lâmpada e no chuveiro e o ângulo vertical, que dá destaque às sacolas retornáveis da foto situada no canto inferior direito.

Essa variedade nas disposições e configurações das imagens da unidade 2 (FIGURA 42) é constatada ao longo de todas as seções de leitura do LDLI2 que, além de desenhos, conta com 37 imagens (fotos) distribuídas em diferentes espaços/quadrantes nas subseções que as constituem. O GRÁFICO 19 apresenta como essas imagens são delineadas, a partir das categorias da metafunção *interpessoal* da GDV.

**GRÁFICO 19-** *Significados interacionais* das imagens das seções de leitura do LDLI2



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de TAVARES; FRANCO (2013, v. 1).

Por meio dessas disposições e configurações, conseguimos visualizar como o volume apresenta composições diversificadas, que ora estabelecem conexão e interação com o leitor, ora indicam distanciamento, demandando uma atitude de contemplação, observação e correlação com outros aspectos e modos. Obviamente, não podemos inferir apenas por esses dados que as imagens das seções de leitura do LDLI2 buscam aproximar ou estabelecer distância social do interlocutor, haja vista que, para tal, seria necessário uma análise minuciosa de todas as imagens agregadas às outras metafunções, recursos e artefatos disponíveis. No entanto, é possível asseverar que essa pluralidade de ângulos, planos e perspectivas enriquece a obra e, com base nelas, torna-se viável uma discussão sobre como esses elementos podem representar relações nos textos do LD e nos mais variados contextos socioculturais em que eles são representados. Nesse sentido, acentua-se a percepção de que a leitura de imagens é tão

importante quanto a de palavras e não pode ser marginalizada na escola, “construindo-se para elas sentidos possíveis, dado o contexto local em diálogo com o contexto global, onde a leitura ocorre” (SOUZA, 2017, p. 234).

Outro aspecto *composicional* dessa parte de *Warming up* que integra a análise das estruturas visuais é a *moldura* formada pela **cor verde**. A priori, é importante salientar que em todas as aberturas do LDLI2 recorre-se a essa **cor** para compor o plano de fundo das imagens ou a moldura retangular em volta delas, além de, aliada ao **azul**, funcionar como contraste para destacar o título da unidade (item A, FIGURA 42) e as informações escritas da parte *Learning Objectives*, na borda inferior (item C, FIGURA 42). Sob as lentes da abordagem sociosemiótica multimodal, “as cores carregam um conjunto de possibilidades e restrições a partir dos quais os produtores do signo e interlocutores selecionam de acordo com suas necessidades comunicativas e interesses em um determinado contexto”<sup>193</sup> (KRESS; VAN LEEUWEN ([1996; 2006] 2021, p. 244). Dessa maneira, na subseção *Warming up*, as **cores** funcionam como: (i) artefato para dissociar as entidades das páginas iniciais, tal como percebemos o plano de fundo **verde** para o título separado por espaço em branco da moldura em que se dispõem as fotos, sobre outro plano de fundo da mesma **cor** (espaço entre os itens A e B, FIGURA 42); (ii) dispositivo semiótico para criar harmonia visual, de forma que facilita a identificação e o entendimento de que as imagens que se sobrepõem ao plano **verde** pertencem ao mesmo assunto (item B, FIGURA 42); (iii) *saliência* e ideia de um todo coeso, expressando unidade entre as imagens sobrepostas (VAN LEEUWEN, 2011), de maneira que o aluno e professor podem ler qualquer uma delas, em ordem aleatória, que conseguirão inferir possíveis sentidos relacionados à temática; (iv) valor associativo, remetendo o **verde** à noção do cuidado com o meio ambiente e atitudes sustentáveis (metafunção *ideacional*).

Ainda quanto às imagens da parte de *Warming up* (item B, FIGURA 42), é relevante salientar que elas são antecipadas, em todas as unidades, por enunciados direcionados ao aluno em forma de perguntas (no máximo, duas), que solicitam, em geral, que o aprendiz descreva ou se familiarize de alguma forma com elas, com o objetivo de introduzir o que será tratado, conforme observamos no QUADRO 8.

---

<sup>193</sup> Tradução de: “[...] colours carry a set of affordances from which sign-makers and interpreters select according to their communicative needs and interests in a given context” (KRESS; VAN LEEUWEN ([1996; 2006] 2021, p. 244).

**QUADRO 8** - Perguntas que antecipam as imagens da subseção *Warming up* do LDLI2

<b>Unidade</b>	<b>Título da unidade</b>	<b>Perguntas da subseção <i>Warming up</i> relacionadas às imagens que se sucedem</b>
1	<i>Studying with technology</i>	- <i>Why do they use technology?</i>
2	<i>Save the world! Go green!</i>	- <i>Are you a green person? How green are you?</i>
3	<i>Traveling around Brazil</i>	- <i>What places are these people visiting?</i> - <i>Would you like to visit them?</i>
4	<i>Feel the image, feel the feeling</i>	- <i>Do you know the name of these paintings?</i> - <i>If so, which (ones)?</i>
5	<i>Old heroes, new heroes</i>	- <i>Who are they?</i> - <i>What do you know about these figures?</i>
6	<i>Inventions and discoveries</i>	- <i>Look at the pictures. Can you name these things?</i>
7	<i>Have fun and get fit</i>	- <i>What are they doing to have fun?</i>
8	<i>Express yourself through words</i>	- <i>What is the girl doing?</i> - <i>How is she feeling?</i>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de TAVARES; FRANCO (2013, v. 1).

Além dos questionamentos para guiar a leitura das imagens aos alunos (QUADRO 8), há em 5 das 8 unidades orientação ao professor quanto a esse trabalho nos seguintes termos: “*Antes de os alunos responderem às perguntas da página seguinte, explore com eles as imagens, relacionando-as ao título da unidade*”. Ainda constata-se que três (3) dos oito (8) capítulos contam, na subseção *Warming up*, com alguma tarefa que remete às imagens que foram inseridas logo na abertura. Nesse sentido, vemos que as orientações destinadas ao professor e ao aluno permitem a identificação e descrição do que ocorre nos textos visuais, solicitando, em geral, que eles observem a ação ou o local que elas representam. Essas disposições favorecem o princípio de uma abordagem que integra a imagem ao assunto estudado, superando a concepção de função meramente decorativa que por muito tempo foi consolidada. Ademais, em 25% das unidades, observou-se orientação ao professor que incentiva a exploração mais detalhada do modo imagético, como acontece na unidade 4 em que, ao explicitar as dicas de exploração das obras de arte que figuram a subseção *Warming Up*, sugere-se:

Antes de os alunos responderem às perguntas da página seguinte, explore com eles as imagens, relacionando-as ao título da unidade. Discuta o que seria “sentir uma imagem” (*feel the image*) e quais sentimentos podem ser despertados por uma obra de arte. Converse sobre o que sabem sobre pintores famosos, suas obras e os diferentes movimentos artísticos, e se identificam pinturas e os artistas desta página. Pergunte, por exemplo, qual é o mais famoso, qual quadro chama mais sua atenção etc (TAVARES; FRANCO, 2013, v. 1, p. 63, Manual do Professor, grifos dos autores).

Evidenciamos, assim, que o LDLI2 manifesta, em sua parte introdutória de compreensão leitora, uma valorização das imagens, buscando voltar o olhar do aluno e do professor de forma integrada ao assunto aventado na respectiva unidade. Não constam, no

entanto, indagações e proposições que articulem explicitamente os múltiplos elementos das representações visuais, como elas interferem na construção de sentido do autor e do educando, na percepção e reação do leitor-observador e como se relacionam aos aspectos sociais e culturais que representam, levantando, por exemplo, implicações mais substanciais entre os modos visuais e verbais, como o ângulo ou *layout* privilegiam ou interferem nessas relações, como a **cor** potencializa os sentidos e assim por diante.

Após as imagens que abrem a subseção *Warming up*, há atividades com foco na antecipação de vocabulário ou de estruturas linguísticas (página à esquerda da FIGURA 43). Estas se sobrepõem ao fundo branco e são acompanhadas de recursos ou modos visuais, tal como observamos na FIGURA 43, em que aparece uma ilustração do planeta em **verde** sendo “abraçado por indivíduos” (item A), ao lado da atividade de número 1 (item B), cujo teor escrito “percorre” a mesma curvatura da imagem; além disso, percebe-se no número 3 (item C), em tipografia diferenciada (em **verde** e com folhas agregadas), os termos que representam o lema da sustentabilidade (3R’s - *recycle, reuse, reduce*). Esses recursos colaboram na configuração do *layout* e na integração dos modos visuais e verbais, tornando o volume mais dinâmico ao associar a visualização da imagem à atividade escrita. Assim como na unidade 2, em todas as atividades de *Warming up* há a inserção de fotos, desenhos, cartões postais, quadro ou outro recurso visual que, atrelando-se a alguma tarefa, exercem a função sugestiva (63%), funcionando como apoio para a resposta do exercício escrito, ou decorativa (37%), criando um aspecto lúdico à página (GUALBERTO, 2016).

A subseção *Before Reading* (página à direita da FIGURA 43) é a que sucede às atividades de *Warming up*, constituindo-se como um dos requisitos obrigatórios do LD, conforme edital do PNLD 2015. Ela tem o objetivo de ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema e/ou gênero do texto principal da unidade e fomentar hipóteses, de acordo com o Manual do Professor do LDLI2. A composição das páginas de *Before Reading* se tece, em geral, com perguntas para conhecer a opinião e contexto do aluno acerca do tema e com atividades que evocam o vocabulário e antecipam a estrutura do texto da página seguinte. Nessa subseção, assim como exemplificado pelo item D da FIGURA 43, há a disposição de algum texto visual (fotos ou ilustrações) em 7 das 8 unidades, que, acompanhado das atividades escritas, exerce funções variadas: *ilustrativa* (28,5%), *sugestiva* (14,5%), *decorativa* (42,5%) ou ainda *com foco no conteúdo verbal* (14,5%).

Esse movimento de imersão nos repertórios dos aprendizes para, a partir de seus interesses e conhecimentos, entrar em contato com novos textos e significados fora de suas experiências cotidianas é entendido como *aprendizagem experiencial* na perspectiva dos

estudos dos Letramentos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), possibilitando que o aluno traga para a sala de aula conhecimentos familiarizados e suas formas de representar o mundo, para então ocorrer a imersão em novas situações a partir de textos escritos, visuais e sonoros. Nesse mesmo caminho, a SS assume que a construção de sentido é moldada pelo *interesse* e *escolhas* do sujeito que, imbuído de suas vivências em locais sociais, compartilha experiências, valores e conhecimentos (KRESS, 2015b).

Por conseguinte, ao propor atividades de pré-leitura que fomentam a correlação *diversidade local - repertórios/experiências prévias - novos significados* a partir da disposição de imagens, o LD potencializa o trabalho semiótico do educando que tem suas identidades, culturas e conhecimentos valorizados, incentivando-o a engajar na temática que será tratada.

Ainda foi possível constatar que em todas as subseções de pré-leitura há pelo menos uma atividade que, para sua resolução, solicita primeiramente que o aluno vire a página e observe alguns elementos visuais do texto da subseção *Reading*, tais como: fotos, títulos, subtítulos, *layout*, fonte e estrutura. Por exemplo, na unidade 2, o enunciado da tarefa de número 2 (item E, FIGURA 43) propõe que o estudante observe o *layout* e a estrutura do texto; logo abaixo, orientação bem semelhante é remetida ao docente (em azul): “*Oriente o aluno a observar apenas a estrutura do texto. Destaque que o leiaute e as imagens antecipam ideias importantes do texto e podem ajudar a compreendê-lo*”. Essa dinâmica confirma, novamente, a percepção de que o LDLI2 destaca, em alguns aspectos, as estruturas visuais como participantes da construção de sentido.

Outro elemento que faz parte do *layout* da página da subseção *Before Reading* da unidade 2 (item F, FIGURA 43) são os *boxes* de cor cinza, com o uso de tipografias em tamanho pequeno. Em livros didáticos, eles são recursos mais recentes que usualmente dão *saliência* ou compõem blocos de informações. Bezemer e Kress (2016a) indicam que esses *boxes* coloridos apontam uma mudança modal, em que “os elementos escritos estão cada vez mais agindo como entidades gráficas, eles mesmos conectados não através de dispositivos coesos de escrita, mas através do *layout* da página”<sup>194</sup> (p. 20). No LDLI2, essas caixas, no geral, expõem dicas e sugestões das atividades a que se referem e se distribuem ao longo de todas as unidades do LDLI2, nas diferentes subseções, caracterizando entidades separadas, de forma que, quando o aluno percorre a leitura visual da página, consegue identificar, de imediato, que naquela estrutura (*box*) há alguma sugestão que facilitará a compreensão do texto, atividade ou conteúdo.

---

<sup>194</sup> Tradução de: “[...] *written elements are increasingly acting like graphic entities, themselves connected not through cohesive devices of writing but through the layout of the page* [...]” (BEZEMER; KRESS, 2016a, p. 20).

Partimos agora para a subseção de leitura (*Reading*) da unidade 2 do LDLI2, que segue representado na FIGURA 44.

FIGURA 44 - Seção de leitura (*Reading*) da unidade 2 do LDLI2

**READING**

Now read the text quickly to check your predictions.

**READING FOR GENERAL COMPREHENSION**

What is the main idea of the text?

- To suggest practical ways of recycling school rubbish.
- To give students and teachers tips for using energy efficient lights.
- To provide school staff and students with useful ideas on how to save energy.
- To help schools reduce their energy costs in winter.

**READING FOR DETAILED COMPREHENSION**

1. The central topic of the mind map is divided into eight subtopics. Complete each item below with the appropriate subtopic.

- LIGHTING** → Use lights more efficiently.
- HEATING / AIR CONDITIONING** → Learn the best temperatures to set the thermostat in different seasons.
- OFFICE EQUIPMENT** → Save energy when using the computer and other electronic devices.
- ORGANIZATIONS THAT CAN HELP** → Visit specific websites to find out sustainable alternatives for schools and get institutional support.
- WATER HEATING** → Learn the best ways to heat water and save energy.
- FOOD** → Choose the right food for your school and the best refrigerator to keep it in.
- TRANSPORT** → Find out the best way to go to school.
- WASTE** → Reduce and recycle rubbish.

2. Read the following problems or doubts presented by members of a school. Then choose an appropriate tip from the text for each problem.

a. "I need assistance and funding from a program specialized in energy initiatives. Energy costs are very high and going solar may be the best alternative." — Principal

b. "I always make sure the air conditioning is at room temperature but my students always ask me to turn it down or up." — English teacher

c. "Can I leave my computer on all the time?" — High school student

d. "I don't know what I can do to make students eat healthy food." — School cook

Fonte: TAVARES; FRANCO (2013, v. 1, p. 32-33), com destaques da autora.

O texto protagonista da unidade 2 é um mapa mental que versa sobre formas de economizar energia (item A, FIGURA 44). O mapa mental é um gênero de alto grau de multimodalidade, que, a partir de uma ideia ou tema central, ramifica as informações em tópicos mais específicos ou resumidos, por meio de diferentes elementos semióticos como cores, palavras, imagens, formas, setas, símbolos e outros. Dias *et al.* (2012) frisam que “o mundo

contemporâneo impõe aos sujeitos uma variedade infindável de exigências que multiplicam enormemente a gama de práticas, gêneros e textos que nele circulam e que, de uma forma ou de outra, devem ser abordados na esfera escolar” (DIAS *et al.*, 2012, p. 83). Ao absorver e sistematizar os conteúdos em textos de gêneros discursivos distintos, inclusive os mais atuais e oriundos das tecnologias digitais, como os infográficos e mapas mentais, o LDLI2 revela um caráter dinâmico e multimodal, que, mediante as práticas sociais emergentes, pode acarretar no contato e no conhecimento acerca dos gêneros e das diversas materialidades linguísticas e semióticas que circulam na esfera social.

Dispostos esses apontamentos, direcionamo-nos às contribuições acerca dos modos e recursos orquestrados na subseção de leitura da unidade 2 (FIGURA 44). O mapa em questão recorre a cores, palavras, tipografias, desenhos e formas (círculos, traços, balões) em sua composição e ocupa parte considerável do espaço da página, trazendo, assim, uma disposição das ideias e elementos do centro para as margens. Como pontuado no capítulo 2 (*Fundamentação teórica*), ao esclarecer os significados *composicionais*, Kress e van Leeuwen ([1996; 2006] 2021) sustentam que esse tipo de disposição tem se tornado cada vez mais comum, especialmente em livros didáticos, acarretando uma relação simétrica de pertencimento e coerência entre os elementos, motivo pelo qual, muitas vezes, anula-se a oposição entre *dado-novo* e *ideal-real*.

Outro aspecto que se evidencia a partir do mapa mental são as possibilidades não lineares dos caminhos de leitura (*reading path*), vencendo a lógica da completude predeterminada pelo sequenciamento das informações de um LD. Os textos não lineares, conforme salientado por Kress e van Leeuwen ([1996; 2006] 2021), estão cada vez mais presentes, mesmo em obras impressas, oportunizando aos leitores a escolha do que eles desejam ler, na ordem que preferem; os autores ainda afirmam que

Notamos que os caminhos de leitura podem ser circulares, diagonais, em espiral e assim por diante. Assim que isso for reconhecido, assim que houver uma escolha entre caminhos de leitura de formatos diferentes, essas formas podem se tornar fontes de significado. Se um caminho de leitura é circular, alguém pode ler de dentro para fora, em círculos concêntricos, começando no que seria o coração da mensagem. Se o caminho de leitura é linear e horizontal, ele constitui uma progressão, movendo inevitavelmente em direção ao futuro (ou ao contrário, em direção à origem das coisas). Se é vertical, um sentido de hierarquia é produzido, um movimento do geral para o específico, do título para o rodapé. Com as profundas mudanças em curso, é uma área que precisa de muita atenção (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021, p. 215, tradução nossa<sup>195</sup>).

---

<sup>195</sup> Tradução de: “We noted that reading paths may be circular, diagonal, spiralling and so on. As soon as this is recognized, as soon as there is a choice between differently shaped reading paths, these shapes can themselves become sources of meaning. If the reading path is circular, one reads outwards, in concentric circles, from a

O *design* típico desses mapas, com multiplicidade de escolhas e arranjos interconectados, favorece um caminho de leitura não linear, em que se destacam as seleções e autonomia do leitor, que pode ir e vir, avançar e regressar, de acordo com seus interesses e/ou guiado pelos elementos em *saliência*. Além do mapa mental, constatamos outros elementos e modos que viabilizam essas possibilidades não regulares de leitura, como as atividades constantes em todas as subseções de *Before Reading*, que apontam a necessidade de o aluno consultar o texto na página seguinte e voltar para responder as alternativas, bem como as fotos das partes de *Warming up* em blocos emoldurados que, embora abordem a mesma temática, colocam em foco o papel ativo do educando, de seu interesse e de sua escolha da ordem da leitura.

Em 2011, Menezes de Souza já endossava que o pressuposto do ensino estruturado linear (primeira etapa, segunda etapa, primeiro a apresentação depois a prática) deveria ser superado e esclarecia quanto à sequencialidade do LD:

O que quero dizer é que há várias maneiras de usar livros: eles não precisam ser usados simplesmente seguindo a ordem numérica ou linear; podemos começar de acordo com o interesse dos nossos alunos, a atividade que queremos, podemos começar na página 10 antes da página 3 (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 281).

E quais os efeitos dessa mudança nos rumos da leitura? “Se a 'leitura' segue a rota do *interesse, atenção, engajamento, estímulo, enquadramento*, torna-se cada vez mais difícil imaginar e manter que, para tais leitores, a aprendizagem - quando é encontrada como tal - não segue a mesma rota da leitura” (KRESS, 2010, p. 176, grifo do autor, tradução nossa<sup>196</sup>). Em outras palavras, assumir esses caminhos alternativos ou não sequenciais é assentir que os sujeitos têm o poder de refazer o texto (KRESS, 2003), o direito de ler de acordo com seu projeto (*reading for design*), com mais atitude em relação ao seu envolvimento semiótico com o que lê, escreve, produz e ressignifica.

Ao focarmos nossa análise no texto da unidade 2 (FIGURA 44), tecemos também outras considerações embasadas na GDV, cujas categorias podem ser aplicadas nas estruturas visuais para além das imagens. No centro do diagrama/mapa (item A), o tópico principal (*Energy saving climate change tips for your school*) se destaca não só pelo posicionamento como

---

*central message which forms the heart, so to speak, of the cultural universe. If the reading path is linear and horizontal, it constitutes a progression, moving inexorably forwards towards the future (or backwards, towards the 'origin' of all things). If it is vertical, a sense of hierarchy is signified, a movement from the general to the specific, from the 'headline' to the 'footnote'. With the deep changes in this area going on, it is an area in much in need of attention*” (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021, p. 215).

<sup>196</sup> Tradução de: “If 'reading' follows the route of interest, attention, engagement, prompt, framing, it becomes ever more difficult to imagine and to maintain that for such readers learning - when it is encountered as such - does not follow the same route as reading” (KRESS, 2010, p. 176).



também pela tipografia em maiúscula e pela cor **amarela**, que possui valor simbólico de atenção ou alerta. Assim, o ponto central, numa relação taxonômica com os subtópicos, desempenha a função de portador (*carrier*) do assunto do texto, numa *representação conceitual* (*metafunção ideacional*). Ao especificar esses processos, Kress e van Leeuwen ([1996; 2006] 2021) classificam esses tipos de estruturas em *analíticas abstratas*,

em que um objeto ou ideia central, colocado no centro do espaço visual, é o Portador, e em que os atributos possessivos estão dispostos em torno desse centro e ligados a ele por linhas não vetoriais, formando uma espécie de diagrama estrelar. Chamamos essas estruturas analíticas conectadas. É a estrutura dos mapas mentais ou mapas conceituais<sup>197</sup> (p. 89-90).

Ademais, a disposição dos arranjos no mapa, por meio de linhas coloridas formando as ramificações que levam a desenhos, símbolos e texto escrito, demonstra que as informações estão bem distribuídas. Adicionados às linhas, três elementos são fundamentais na configuração do mapa: as **cores**, os desenhos e as tipografias. “A cor é um modo adequado para a era da multimodalidade, pois combina com outros modos em quase todas as situações, com imagens, tipografia, *layout* [...] e assim por diante” (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021, p. 242, tradução nossa<sup>198</sup>). Dessa maneira, é possível destacar que, no mapa mental da unidade 2, as **cores** em *diferenciações* variadas desempenham a *metafunção: textual*, separando e distinguindo os subtópicos que indicam atitudes em prol da economia de energia ou imprimindo *saliência* ao assunto central; *ideacional*, relacionando as **cores** a ideias convencionais, como o **azul** para água, o **vermelho** para energia, o **verde** para meio ambiente; e *interpessoal*, para realizar interações por meio dos valores que carregam (atenção do **amarelo**, por exemplo). Observamos que a **cor** representa significados, ideias e composições não apenas no texto em questão como também ao longo das outras seções de leitura do LDLI2 que recorrem ao **verde** e **azul** para as partes de *Warming up* e ao **azul** nas tipografias que intitulam essas subseções, contribuindo na coerência e *framing* das entidades das seções de leitura.

Os desenhos inseridos às margens do mapa também são artefatos que apoiam na interação e no contato com o leitor, haja vista que ora estabelecem um “diálogo” com ele, num sentido mais lúdico, ora servem de exemplos sugestivos para o conteúdo dos subtópicos. As disposições tipográficas também se juntam à orquestração multimodal do mapa, seja na

<sup>197</sup> Tradução de: “[...] in which a central object or idea, placed in the centre of the visual space, is the Carrier, and in which the possessive attributes are arranged around this centre and connected to it by non-vectorial lines, forming some kind of star diagram. We call these connected analytical structures. It is the structure of mind maps or concept maps” (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021, p. 89-90).

<sup>198</sup> Tradução de: “Colour is an apt mode for the age of multimodality in that it combines with other modes in nearly all situations, with images, typography, layout [...] and so on” (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021, p. 242).

*saliência* demonstrada pelo tamanho e **negrito** no tópico central, seja na diferenciação dos subtópicos, que, ao serem representados em tamanho menor, denotam o grau de menor relevância ou de subalternidade à ideia que está no centro. Quanto à variedade de tipografias apresentadas no LDLI2, de forma geral, verificamos o que se resume no QUADRO 9.

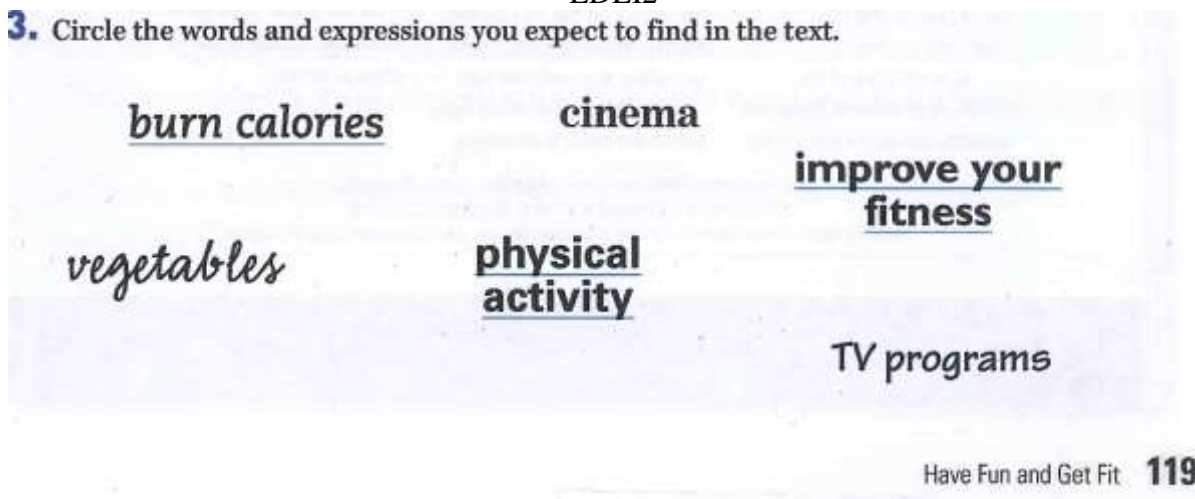
**QUADRO 9** - Predominância da tipografia nas seções de leitura do LDLI2 (2015)

Especificação dos títulos ou seções/subseções	Recursos tipográficos empregados
Títulos	<p>Títulos dos capítulos: predominância de minúsculas, majoritariamente com serifa e à esquerda da página, condensadas, finas, sem curvaturas, verticalizadas, cor branca destacada por moldura em <b>verde</b> e <b>azul</b>, acompanhada pela numeração do capítulo também na cor branca.</p> <p>Títulos das subseções (<i>Before Reading, Reading, Reading for General Comprehension, Reading for Detailed Comprehension, Reading for Critical Thinking</i>): regulares, maiúsculas, condensadas, verticalizadas, <b>cor azul</b>, separadas por linhas inferiores em <b>azul</b> e por fundo branco. Uso de <b>negrito</b> para <i>saliência</i> do termo <i>Reading</i>.</p> <p>Títulos dos textos (quando há): variadas, pois como há textos autênticos, cada título foi inserido conforme se apresenta originalmente. Portanto, há fontes finas e mais espessas, coloridas, verticalizadas e horizontais, irregulares e assim por diante.</p>
Textos escritos e atividades	<p>Texto verbal: variadas, pois como há textos autênticos, cada título foi inserido conforme se apresenta originalmente. Portanto, há fontes finas e mais espessas, coloridas, verticalizadas e horizontais, irregulares, tamanhos diversos e assim por diante.</p> <p>Atividades: com <b>negrito</b> e serifa para destacar os enunciados das questões, sobre plano de fundo branco. Respostas e orientações aos docentes em <b>azul</b>, em tamanho bem menor e com uso de <i>itálico</i>. Aproxima-se de tipografia tradicional (arial), algumas com serifa, horizontalizadas, regulares, integrado ao plano de fundo branco.</p>
Demais tipografias verificadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Learning objectives</i>: regulares, uso de minúscula, tamanho pequeno, tradicional, condensadas, finas, verticalizadas, algumas com serifa, sem uso de <i>itálico</i> ou <b>negrito</b> (exceto no título <i>Learning Objectives</i>, que recorre a este efeito de <i>saliência</i>);</li> <li>- <i>Boxes</i> ( intitulados <i>Tip</i>): verticalizadas, majoritariamente sem uso de <b>negrito</b> ou <i>itálico</i>, regulares, condensadas, em tamanho pequeno, com moldura em <b>cinza</b>.</li> <li>- Ao longo das subseções de leitura, em diversas atividades com tabelas, mapas conceituais, quadros com opções de respostas, verificamos fontes com recursos e elementos variados (curvaturas, espessuras, inclinações), ora com desenhos atrelados a elas (como item C, FIGURA 43) ora com serifas e <b>cores</b>.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de TAVARES; FRANCO (2013).

Com base no QUADRO 9, que nos oportuniza estender o olhar para as fontes e letras recorridas nas demais seções de leitura do LDLI2, inferimos que: o **negrito** é geralmente utilizado como estratégia de *peso*, como nos títulos das atividades ou em alguma palavra ou letra em específico para o qual se deseja voltar a atenção; fontes mais regulares e com serifa são comuns para o enunciado de tarefas, indicando teor mais sólido e tradicional (MACHIN, 2007) e letras mais finas e verticalizadas para os títulos das unidades. Ainda percebemos que tipografias distintas, com recursos com curvaturas, espessuras mais grossas ou orientação *itálica* foram recorridas em quadros ou indicação de itens das tarefas, como é possível notar na atividade 3 da subseção *Before Reading* na unidade 7 (FIGURA 45 a seguir).

**FIGURA 45** - Exemplos de tipografias usadas em algumas atividades das seções de leitura do LDLI2



Fonte: TAVARES; FRANCO (2013, v. 1, p. 119).

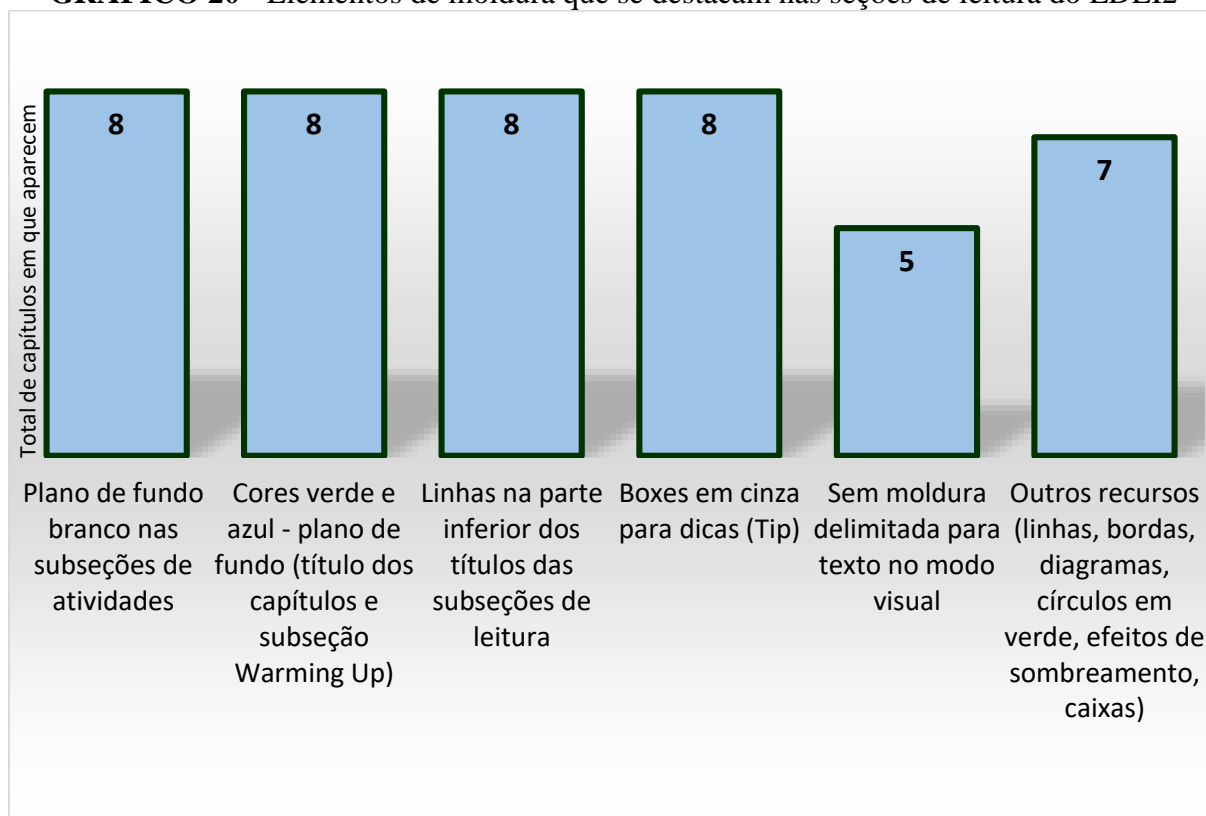
As fontes e efeitos impressos nos vocábulos e expressões da tarefa 3 (FIGURA 45) carregam significados *interacionais e composicionais*. Letras em formato manual (*vegetables*), em espessura grossa (*physical activities, improve your fitness*) ou em orientação *itálica* (*burn calories*) podem desempenhar sentidos em potenciais, tais como: leveza; força e imponência; dinamismo e movimento e assim por diante. Bezemer e Kress (2016a) destacam que essa “variação na tipografia [dos livros didáticos] aumentou significativamente, sugerindo que os *designers* têm mais opções agora do que antes. Isso produz novos potenciais para a construção de significado”<sup>199</sup> (p. 20). Reconhecer, então, a diversidade das letras, de suas funcionalidades, das **cores** e de outros recursos engendra a concepção de que os significados são tramados em todos os modos, a partir de escolhas motivadas, assim como também ocorre com a

<sup>199</sup> Tradução de: “Variation in typeface has increased significantly, suggesting that designers have more choice now than before. That produces new potentials for meaning making” (BEZEMER; KRESS, 2016a, p. 20).

aprendizagem. Ou seja, os potenciais significados tipográficos podem acarretar, no leitor-usuário do LD em questão, percepções e sentidos distintos advindos dessa variedade de recursos e artefatos das fontes: ora seriedade e objetividade nas atividades, por meio das fontes tradicionais, mais “secas” e regulares, ora informalidade e leveza nas letras mais finas, curvadas e conectadas, aproximando a apresentação e *design* do livro aos textos que circulam socialmente e já fazem parte dos repertórios dos jovens (público-alvo do LDLI2).

Alguns aspectos de *layout* também são evidenciados na configuração do LDLI2, especialmente quanto aos efeitos e elementos de moldura, como destacado no GRÁFICO 20.

**GRÁFICO 20** - Elementos de moldura que se destacam nas seções de leitura do LDLI2



Fonte: Elaborado pela autora com base em TAVARES; FRANCO (2013, v. 1).

É possível ter uma noção da variedade de molduras e seus elementos constitutivos no LDLI2 a partir do GRÁFICO 20. A disposição do fundo branco ao longo das seções de leitura é um deles. Com exceção da parte de *Warming up*, que é majoritariamente elaborada sobre a **cor verde** (FIGURA 42), como já mencionado, o branco predomina entre as demais subseções (FIGURAS 43 e 44) do LDLI2, criando uma harmonia e uma ideia de pertencimento entre textos e atividades que os seguem, o que reforça que “quanto mais os elementos de uma composição espacial estão *conectados*, mais eles são apresentados como pertencendo um ao

outro” (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021, p. 206, tradução nossa<sup>200</sup>, grifo dos autores). Ao mesmo tempo, a inserção de dispositivos de enquadramento (como caixas, bordas, linhas, círculos) em variadas posições e subseções (item D, FIGURA 43) cria ideia de desconexão das partes que as compõem, porém, ao fazer uma leitura minuciosa de seu conteúdo verbal, é possível perceber que as informações ali contidas se associam a algum elemento ao qual aquela estrutura se sobrepõe, como quando visualizamos os *boxes* em **cinza** com dicas (item F, FIGURA 43): por mais que esteja separado pela moldura, ao ler suas informações verbais, o educando consegue atrelar aquela sugestão à realização da atividade proposta ao lado.

A variação entre o alinhamento das informações, atividades e textos também foi verificada: em cerca de 65% das páginas que compõem as seções de leitura, os caracteres foram alinhados de forma igual em ambos os lados e em 35%, especialmente nas subseções de *Reading for General* ou *Reading for Detailed Comprehension*, foram distribuídos de maneira regular à esquerda e não linear à direita, seja para “circular”/seguir o mesmo ângulo dos artefatos visuais presentes nessas seções, como é possível perceber na atividade 2 da página 33 (item B, FIGURA 44), seja para incluir formas circulares ou retangulares que se aliam às atividades. Esses alinhamentos variáveis imprimem o tom de regularidade e formalidade nas páginas totalmente preenchidas ou de naturalidade e despojamento quando alinhados à esquerda, o que pode servir de aproximação e identificação por parte do aluno, visto que foge das práticas cânones de preenchimento sempre por igual de ambas as margens. A FIGURA 46, a seguir, representa uma das páginas em que o alinhamento do texto da unidade segue de forma irregular à direita (item A) no LDLI2.

---

<sup>200</sup> Tradução de: “[...] *the more the elements of a spatial composition are connected, the more they are presented as belonging together*” (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021, p. 206).

FIGURA 46 - Exemplos de alinhamento, moldura e tipografia em textos do LDLI2

**B** **READING** Lembre aos alunos que um texto pode ser lido com diferentes objetivos. Neste caso, o objetivo é verificar se as previsões se confirmam. Oriente-os a se apoiar nas imagens, nas palavras transparentes e no vocabulário já conhecido.

**C** Now read the text quickly to check your predictions.

**LUCKY DISCOVERIES**

**Famous inventions and advances that came about by accident**

*Some of the biggest game-changing inventions and discoveries of our time were not the product of calculated genius, but accidents that happened to work out. These lucky mishaps have given the world everything from the awesome Slinky toy to the lifesaving antibiotic penicillin. In many cases they've also reshaped major industries or created entirely new ones. NEWSWEEK takes a look at some of the most serendipitous breakthroughs in history and how they came about.*

**POPSICLES**

Every child is grateful for Frank Epperson, even if he or she doesn't know it. In 1905, Epperson was a mere 11 years old when he accidentally left a soft-drink concoction with a stirring stick in it on the front porch of his San Francisco home. It happened to be a very cold night, and when the boy found his cup the next day, the liquid inside was frozen to the stick. While he had no idea what to make of it at the time, nearly two decades later he patented his "frozen ice on a stick" and called it the Eppsicle, but then changed the name to "Popsicle" because his children liked that better. A few years later he sold his invention to the Joe Lowe Co. in New York. The Popsicle eventually ended up in the hands of Unilever's Good Humor division, which offers more than 30 flavors today.

**MICROWAVE OVENS**

In 1946 Raytheon engineer Percy Spencer was testing a magnetron — a device that emits microwave radiation — when he realized that the candy bar in his pocket had melted. He figured the magnetron caused this to happen and tested his theory by placing popcorn kernels near the device. When those popped, he tried to cook an egg, which exploded. Sure, it made a mess, but he also realized that exposure to low-density microwave energy could quickly cook food. Spencer and other engineers started to work on a practical way to trap the waves and use them for this purpose. By 1947 the first commercial units became available through Raytheon. They weighed as much as 750 pounds and cost thousands of dollars, but by 1975 technological advances had made the device as popular (and affordable) as an oven range.

A woman removes a cooked hamburger from Raytheon's Radarange, the first commercial microwave oven.

NEWSWEEK, Lucky Discoveries. Available at: <www.thedailybeast.com/newsweek/galleries/2010/08/31/famous-accidental-discoveries.html>. Accessed in August 2012.

100 UNIT 6

Fonte: TAVARES; FRANCO (2013, v.1, p. 100), com destaques da autora.

Alguns aspectos do texto da FIGURA 46 nos propiciam ilustrar não apenas o alinhamento dos caracteres (A) como ainda outros elementos referentes à *metafunção textual* que, de forma geral, se repetem ao longo do volume: (i) recursos empregados na tipografia para salientar informações, como o emprego de **negrito** e a **cor azul** para os tópicos (*Reading* - item B) e o **negrito** para enunciados (item C); (ii) variação no posicionamento das imagens nos textos (item D), que ora ocupam o eixo *ideal-dado* ora o *real-novo*, ou seja, imagens que representam informações conhecidas, idealizadas, práticas ou novas; (iii) linhas ou traços (item E) formando a borda de *boxes*, subtítulos ou agrupamento de dados; e (iv) recurso empregado na moldura do texto/item F (linhas em forma retangular, borda em **verde escuro**), remetendo ao aspecto comum de páginas da internet, colaborando com a identificação do leitor quanto à fonte do texto ou gênero discursivo. Em todas as seções de leitura, há pelo menos um desses recursos empregados, enfatizando, assim, com o caráter altamente visual e multissemiótico do volume.

Nos termos de Bezemer e Kress (2008), “a escrita não é mais o modo central de representação em materiais de aprendizagem”<sup>201</sup> (p. 166) e tal assertiva se comprova no LDLI2, conforme análises até aqui tecidas. Para além de tal constatação, é preciso refletir se e como os outros modos estão imbricados na promoção de práticas que assumem os potenciais de significação e os discursos articulados. Nesse viés, ao debruçarmos nosso olhar para as orientações e direcionamentos explicitamente dirigidos aos professores e alunos no LDLI2 a respeito do reconhecimento da orquestração multimodal, constatamos que:

- Em todas as subseções de *Reading*, é destinada ao docente orientação que, em geral, se apresenta nos seguintes termos: “*Lembre aos alunos que se pode ler o texto com diferentes objetivos. Neste caso, o objetivo é verificar se as previsões se confirmam. Eles podem apoiar-se nas imagens, nas palavras transparentes e no vocabulário já conhecido*” (item C, FIGURA 44, ou item G, FIGURA 46, por exemplo);
- As subseções de *Warming up* orientam o docente sobre a exploração da imagem, direcionando também perguntas ao aluno (QUADRO 10);
- Em 100% da subseção *Before Reading*, há uma atividade destinada à observação de algum aspecto visual do texto.

Todos esses resultados, especialmente quando comparados com as primeiras obras analisadas nesta tese, demonstram uma mudança significativa acerca dos *designs* dos textos, nas formas de apresentação e distribuição dos conteúdos e nas potencialidades dos modos,

---

<sup>201</sup> Tradução de: “*Frequently writing is now no longer the central mode of representation in learning materials*” (BEZEMER; KRESS, 2008, p. 166).

especialmente escritos e visuais, para composição das mensagens e discursos que se alinhavam no LDLI2. Entretanto, tais alterações não podem limitar-se em evocar práticas tradicionais de leitura. Explico: nas orientações, atividades e sugestões, o objetivo, muitas vezes, volta-se ao apoio prévio que a imagem, o *layout* e as estruturas visuais oferecem para o entendimento do teor verbal dos textos e das tarefas, o que pode configurá-los como modos periféricos de suporte à centralidade da escrita.

Outrossim, as atividades de compreensão textual focalizam em estratégias de *skimming* e *scanning* (item E, FIGURA44), no entanto, não constatamos nenhuma tarefa ou enunciado nessa subseção que enfatize a integração dos modos para produção dos sentidos. O Manual do Professor esclarece que a subseção de *Reading for Detailed Comprehension* tem, entre vários objetivos, a função de “desenvolver a habilidade de fazer inferências sobre o texto; desenvolver a habilidade de observar elementos de coesão e coerência, de modo a facilitar a compreensão [...]” (TAVARES; FRANCO, 2013, v.1, p. 193, Manual do Professor). Por meio das análises embasadas na GDV do texto da unidade 2 (mapa mental), apontamos como os recursos visuais implicam sentidos e propiciam inferência e coesão nas ideias tramadas; entretanto, a interpretação de tais recursos não foi contemplada durante a explicitação das tarefas de interpretação, o que, novamente, salienta a hipótese de que elementos coesivos ou que protagonizam a construção de sentido são os que residem no modo escrito. “A aprendizagem não pode mais ser considerada uma realização puramente linguística”<sup>202</sup>, afirmam Jewitt *et al.* (2001, p. 17) e, pelas análises, está claro que os LDs têm absorvido essa noção com o passar das décadas. Por outro lado, as reflexões reforçam a necessidade de explicitações claras e diretas das formas e dos efeitos semióticos que os conjuntos multimodais propiciam na construção dos sentidos advinda do *trabalho semiótico* realizado a partir de cada interação, de cada texto, de cada interpretação redesenhada (*redesigned*) por aqueles que se engajam e transformam essas mensagens multimodais.

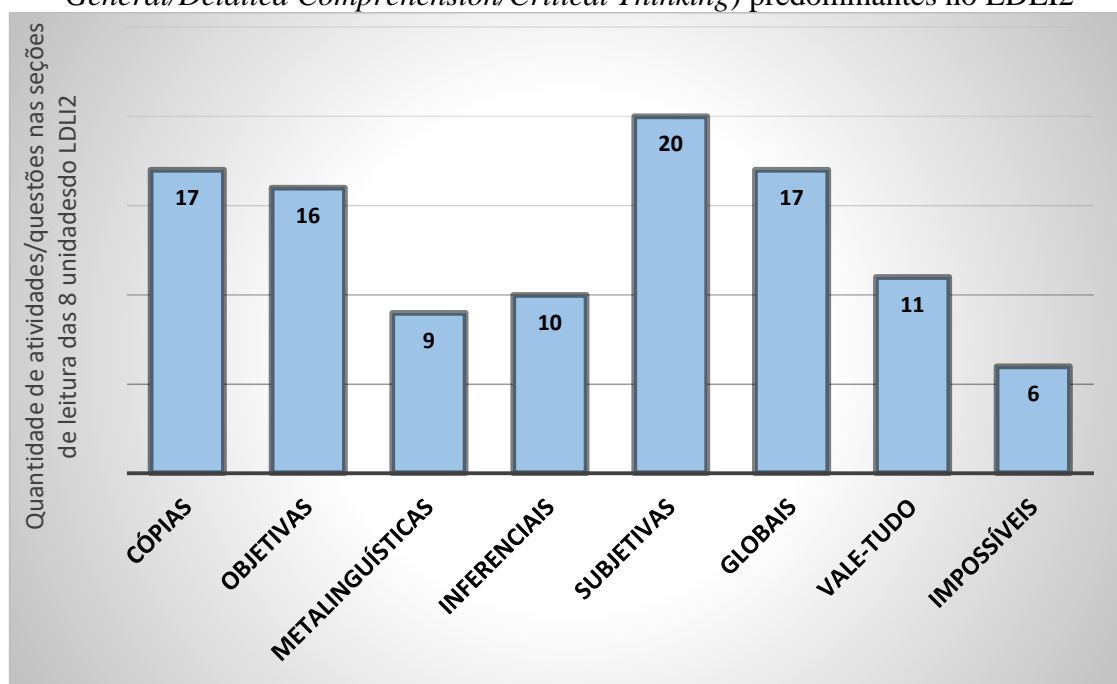
Ainda nos debruçando sobre o teor dos enunciados e das atividades contidas no LDLI2, percebemos que, conforme critérios de Marcuschi (2001), os objetivos e estrutura das tarefas, embora se voltem majoritariamente ao conteúdo verbal, diferenciam-se relativamente das coleções anteriores, em que o foco na gramática era predominante. O GRÁFICO 21 retrata a categorização das atividades das seções de leitura do LDLI2.

---

<sup>202</sup> Tradução de: “*Learning can no longer usefully be considered a purely linguistic accomplishment*” (JEWITT *et al.*, 2001, p. 18).



**GRÁFICO 21-** Atividades de compreensão textual (subseções *Before Reading* e *Reading for General/Detailed Comprehension/Critical Thinking*) predominantes no LDLI2



Fonte: Elaborado pela autora com base em TAVARES; FRANCO (2013, v. 1), a partir da categorização adaptada de MARCUSCHI (2001).

O GRÁFICO 21 demonstra que, em articulação com as mudanças ocorridas não apenas nos materiais didáticos mas também no papel dos alunos e professores enquanto *designers* ativos de significados, as tarefas contidas nos LDs dão indícios de acompanharem essas transformações. Assim, enquanto nos LDs anteriores as atividades de cópias ou objetivas predominavam, no LDLI2 verificamos que as subjetivas ficam em evidência, além ainda de contar com questões inferenciais, vale-tudo e impossíveis. É importante lembrar que exercícios de compreensão textual dessas categorias visam a habilidades para além de traduções ou cópias, demandando do aprendiz posturas e aptidões que vão além da passividade ou de respostas com base em uma única perspectiva ou possibilidade, visto que “os estudantes precisam desenvolver habilidades de fala, de negociação, e, ao mesmo tempo, uma visão crítica a respeito das condições de sua vida [...]” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 57).

A subseção *Reading for Critical Thinking* colabora neste sentido, posto que, de acordo com o Manual do Professor, tem o propósito de “promover a reflexão crítica sobre questões relacionadas ao texto principal [...]; levar os alunos a estabelecer relações entre o texto e sua realidade” (TAVARES; FRANCO, 2013, p. 193, Manual do Professor). A FIGURA 47 apresenta as questões da unidade 2 dessa subseção.

**FIGURA 47** - Subseção *Reading for Critical Thinking* da unidade 2 do LDLI2

Esta atividade deve ser feita oralmente, em português ou inglês, a seu critério. Comente com os alunos que essa leitura visa a uma reflexão crítica das questões relacionadas ao texto, de modo que possam considerar novas perspectivas sobre o tema e discutir quais interesses ou pontos de vista são privilegiados ou ignorados.

## READING FOR CRITICAL THINKING

Discuss the questions with your classmates. *Personal answers.*

- In your opinion, is it easy to put into practice the ideas from the mind map (on page 32)? What difficulties can your school encounter?
- What can you do to overcome these difficulties?
- What are the possible effects of following those tips in your school?

Incentive os alunos a considerar os efeitos ambientais, sociais e econômicos.

**TIP** Procure ter uma postura crítica diante dos textos, considerando novas perspectivas sobre o tema e relacionando-o com a realidade a sua volta.

Fonte: TAVARES; FRANCO (2013, v. 1, p. 34).

A discussão proposta pela parte *Reading for Critical Comprehension* (FIGURA 47), presente em todas as seções de leitura do LDLI2, fomenta perguntas que exploram oralmente a opinião do aluno acerca do assunto principal da unidade. Essa subseção, via de regra, constitui-se do modo verbal (duas a três perguntas), mas em 25% delas há a integração verbo-visual, por meio de recursos como dicas em *boxes* (unidade 2) ou representação de obras de arte (unidade 4). Ao lado do título da subseção, em todas as unidades aparecem orientações ao docente quanto à exploração dos questionamentos que, em geral, apresentam-se nos seguintes termos: “*Esta atividade deve ser feita oralmente, em português ou em inglês, a seu critério. Comente com os alunos que essa leitura visa a uma reflexão crítica das questões relacionadas ao texto, de modo que possam considerar as novas perspectivas sobre o tema e discutir quais interesses ou pontos de vista são privilegiados ou ignorados*”.

Apropriando as disposições dessas subseções a uma visão sociosemiótica multimodal, notamos que os questionamentos propostos podem oportunizar, num movimento de transformação do modo verbal escrito para o verbal oral, o *engajamento transformativo* do aprendiz, que constrói novos signos, reformula hipóteses e redesenha as possibilidades dos novos sentidos imbricados em sua realidade, contínua e ativamente. É coerente frisar que, conforme Manual do Professor, um dos objetivos do LDLI2 é “estimular os alunos a assumir seu papel como agente pelo processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo, assim, sua autonomia” (TAVARES; FRANCO, 2013, v. 1, p. 183, Manual do Professor). Inclusive, o

nome da obra (*Way to go!*<sup>203</sup>) carrega, em si, um incentivo a persistir no caminho que se deve percorrer para alcançar tal autonomia/aprendizagem. Kress (2010) instiga perguntas interessantes que corroboram esse processo de construção de significados e de formação de educandos ativos na criação dos signos, tal como: “O que é realmente reconhecido como meio de representação da aprendizagem, como meio do saber?”<sup>204</sup> (p. 178). Assim como é preciso superar a visão grafocêntrica como a única portadora dos significados dos textos, o reconhecimento dos *signos de aprendizagem* moldados no *trabalho semiótico* orquestrado pelo aluno por meio dos diferentes modos, como o modo oral proposto na parte de *Reading for Critical Thinking*, é não apenas uma necessidade como também uma urgência no cenário multissemiótico em que vivemos.

Concluimos, assim, que o LDLI2 se configura como instrumento pedagógico com combinações e arranjos de diferentes modos semióticos, repleto de oportunidades de letrar multimoldamente os aprendizes. Não obstante, práticas de produção e análise dessa pluralidade e das consequências dessas interações poderiam ter sido fomentadas objetivamente na obra, no intuito de explicitar como os discursos e os conhecimentos são socialmente tramados por meio da associação das variadas semioses, em vistas de formar alunos que, cientes das escolhas motivadas impregnadas nos textos, fossem capazes de produzir sentidos e transformá-los em sua realidade.

#### 4.6 O LD de língua inglesa entre 2018 e 2021: a obra *Alive High*

A obra que representa o LD de 2018 a 2021 nesta tese é a *Alive High 1* (MENEZES *et al.*, 2016), aqui denominada como LDLI3, com a capa representada pela FIGURA 48.

---

<sup>203</sup> Expressão que pode indicar o *caminho a se seguir/percorrer* ou também um incentivo a prosseguir, ir em frente – *Continue assim! É isso aí!*.

<sup>204</sup> Tradução de: “*What is actually recognized as means of representation of learning, as means of knowing?*” (KRESS, 2010, p. 178).

**FIGURA 48** - Capa do livro *Alive High 1*



Fonte: MENEZES *et al.* (2016).

Conforme explanado no capítulo 1, o planejamento inicial para a duração do PNLD 2018 era até 2020, no entanto, devido às adequações requeridas pela BNCC, foi necessária a extensão desse período por mais um ano. O edital<sup>205</sup> que estipulou as normas e requisitos para as obras submetidas para avaliação do PNLD 2018 realça, entre vários critérios e concepções, o entendimento da língua enquanto princípios que “nos constituem como sujeitos, expressam valores construídos nas práticas sociais, favorecem a formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades sociais” (EDITAL PNLD 2018, p. 38), oportunizando acesso a “múltiplas linguagens e gêneros do discurso (orais, escritos, visuais, híbridos)”. Ademais, ressalta que

Para o componente Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) será observado se a obra: [...]

**c. contempla variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual,** caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional;

**d. inclui textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes** representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira; [...]

**h. ressalta, nas atividades de compreensão leitora, propostas que contemplem uma efetiva interação texto-leitor;**

<sup>205</sup> Edital de Convocação nº 04/2015, de 14/12/2015, disponível na aba “Edital PNLD 2018”, em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>. Acesso em: 24 abr. 2020.

- i. explora estratégias de leitura, tais **como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto**, dentre outras; [...]
- q. explora **atividades de uso estético da linguagem verbal, não verbal e verbo-visual**, e contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística a que ela pertence;
- r. propõe **atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações**; [...]
- t. utiliza **ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países** em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas; [...] (EDITAL PNLD 2018, p. 39,40, grifos nossos).

Resta claro, pelas exigências especificadas nos fragmentos selecionados, que o edital deu ênfase aos gêneros, aos valores locais, sociais e culturais da língua, bem como a vários aspectos que contemplam a necessidade de variedade multimodal dos textos e obras, exigindo representações de manifestação da língua em seus modos “verbais, não verbais e verbo-visuais”. Ainda é interessante mencionar que as normas incentivam atividades que *contemplem interação texto-leitor e a localização de informações explícitas e implícitas*.

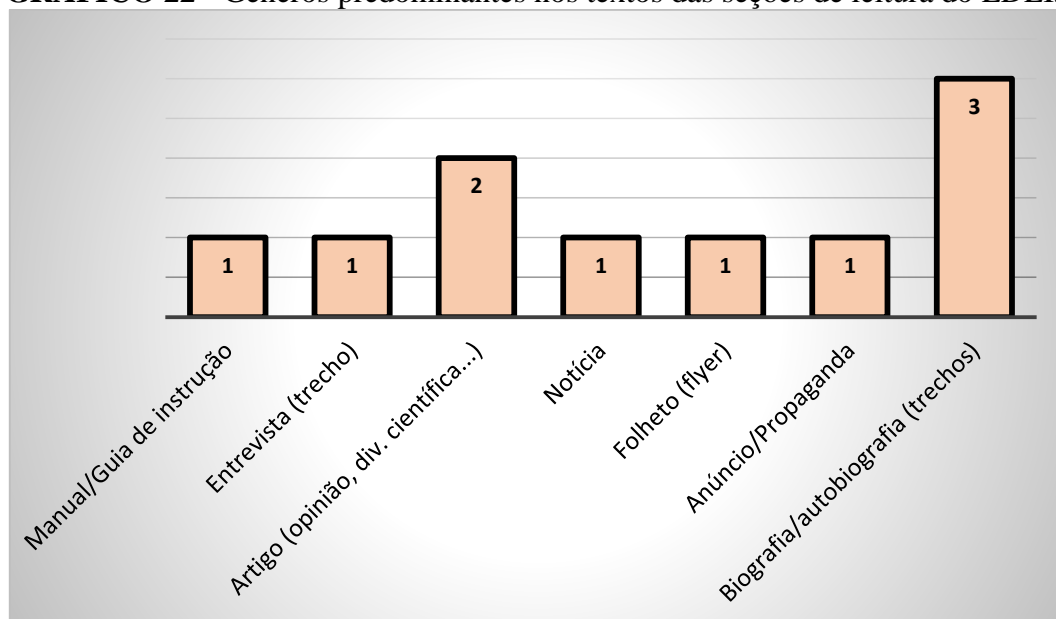
A nosso ver, por considerar que, em muitos cenários, ainda predomina a concepção de texto enquanto mensagem escrita e por advogar a favor de uma abordagem que preze por todas as linguagens e semioses que envolvem as obras, esses critérios poderiam deixar objetivamente informado que os processos de interação contexto-texto-leitor e de estratégias de leitura, como a localização das informações, residem não só no verbal, mas também na comunicação visual, nos recursos gráficos e demais modos, que também representam o mundo e as interações sociais promovidas pelos textos.

Explicitados alguns critérios do PNLD 2018, procedemos então a análise específica das seções de leitura do LDLI3. De acordo com o Manual do Professor, a coleção, baseada nos pressupostos das OCEM (BRASIL, 2006) e dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), incentiva o aluno “a produzir e divulgar diversos textos em papel ou no ambiente digital” entendendo que, dessa forma, ele não é concebido apenas como consumidor, “é também um produtor de linguagem multimodal relevante em seu contexto, o que contribui para maior inserção digital e social” (MENEZES *et al.*, 2016, p. 195, v. 1, Manual do Professor). Quanto às atividades de escrita e de leitura, o Manual esclarece que a escolha dos textos, “sempre autênticos e variados, teve como prioridade temas que fossem do interesse dos alunos e que oferecessem oportunidades de reflexão sobre a sociedade e ampliação da visão de mundo” (p. 198). Por esses fragmentos, conhecemos aspectos relevantes à abordagem concatenada com a multimodalidade e percepção de aluno enquanto sujeito engajado na construção do conhecimento, tais como: (i) a menção ao termo *multimodal*, que se faz relevante

notar/valorizar, tendo em vista que traz, como premissa, a multimodalidade impregnada nas formas de comunicação e linguagens; e (ii) uso de textos autênticos, que pode propiciar o reconhecimento da natureza multifacetada e dinâmica da língua em textos de interesse do aluno, de distribuição em diversos ambientes e suportes e de fácil identificação, viabilizando ao educando construir e moldar seus discursos em múltiplos gêneros em que circulam as composições textuais na atualidade. Além disso, ao refletirmos sobre o próprio nome da obra (*Alive High*), que remete a algo vivo, no topo, conseguimos ter uma noção desse aspecto contemporâneo que a obra quer imprimir: alunos concatenados ao mundo digital, aos múltiplos modos, assuntos e formas de entender o texto e os diversos meios de comunicação.

Ao direcionar um olhar para as seções de leitura do LDLI3, constatamos que distintos gêneros foram contemplados, tais como anúncio, fragmentos de biografia, folhetos, trechos de entrevista, entre outros, conforme demonstra o GRÁFICO 22, a seguir, perfazendo um total de 62% de textos *autênticos* e 38% de *autênticos-adaptados*.

**GRÁFICO 22** - Gêneros predominantes nos textos das seções de leitura do LDLI3



Fonte: Elaborado pela autora a partir de MENEZES *et al.* (2016, v. 1).

Além dos gêneros indicados no GRÁFICO 22, também constam músicas, citações, campanhas e outros nas atividades das seções de leitura do LDLI3, que, assim como o LDLI2, abordam questões gerais e de identificação do gênero, porém, em grande parte, não se aprofundam de forma a oportunizar sua compreensão orientada na realidade do aluno.

O volume 1 da obra *Alive High* é composto por 8 unidades que se subdividem, em geral, da seguinte forma: página de abertura acompanhada de atividades na seção *Lead-in; Let's read;*

Let's focus on language, Let's listen and talk (ou separadamente: Let's listen!; Let's talk!), Vocabulary corner; Let's act with words; Time to reflect! Na maioria das unidades, há ainda: Let's study for Enem! e Learning tips. As seções de leitura (Let's read) têm início com atividades que exploram imagens, vocabulário, expressões e reflexões atreladas à temática da respectiva unidade. Essa introdução vem acompanhada de questões pertencentes ao *Lead-in* (item D, FIGURA 49), que objetiva “ativar o conhecimento prévio do aluno [...], explorar a linguagem não verbal (fotos, ilustrações) e estabelecer relações com a linguagem verbal; fortalecer o primeiro contato com as características de diversos gêneros discursivos” (MENEZES *et al.*, 2016, v. 1, p. 204, Manual do Professor).

FIGURA 49 - Seção *Lead-in* da unidade 1 do LDLI3

**UNIT 1 WHAT'S YOUR TALENT?**

**LEARNING TIP**

**B** Learn how to greet someone and make introductions. Understand nonverbal signs. Learn how to give information about you, and about others. Learn how to describe someone's talents.

**C** Jack Heaton, singer of the band *Daughtry*, in a festival in São Carlos, April, 2014.

**D** Look at the silhouettes below and in your notebook make a list of the talents they represent.

**E** Andrew is a male bodybuilding star. He is the 2014 Mr. Universe. He is 6'10" tall and weighs 315 lbs. He is a professional bodybuilder and is very fit. He is a professional bodybuilder.

**F** Victor Pineda is a world-class soccer player. He is a professional soccer player and is very fit. He is a professional soccer player.

**G** The *Talent* program.

**H**

**I** What do these hand signs mean? Discuss your ideas with a classmate. Then check your guesses at the bottom of the page.

**J** **K** **L**

**12**

**13**

A FIGURA 49 representa a introdução (*Lead-in*) da unidade 1 do LDLI3, que discute os diferentes tipos de talento de cada indivíduo. No geral, essa abertura se apresenta de forma similar em todas as unidades: após o título (item A), apresentado sempre em letras brancas sobreposto à borda **verde**, há representações visuais, majoritariamente imagens, acompanhadas do *box Language in action* (item B), que resume os objetivos principais da respectiva unidade; na página seguinte, aparecem atividades de diversos tipos que contemplam os textos visuais dispostos anteriormente e introduzem o vocabulário explorado ao longo do capítulo.

No tocante à análise do *Lead-in* da unidade 1 (FIGURA 49), explicitamos alguns desdobramentos. O título da lição (item A) endereça um questionamento ao leitor (*What's your talent? - Qual é o seu talento?*) e, para tal, recorre à tipografia em letras maiúsculas condensadas, buscando captar a atenção do interlocutor por meio de um “diálogo” que contribui na construção de uma imagem positiva do leitor. Dessa forma, ao passar o seu turno de fala ao educando por meio da pergunta feita, a equipe do LD enquanto *designer* o instiga a interagir, incentivando concomitantemente a apreciação de todas as informações disponibilizadas na página. O efeito de proximidade e de contato direto fica, pois, mais evidente se houver a “resposta” ao questionamento. Nesse sentido, o aluno torna-se participante ativo da interpretação, imprimindo suas experiências de vida na interação com o livro e com os potenciais discursos que nele transitam.

Além do modo verbal, há a orquestração de vários modos semióticos que, relacionados, convergem em significados no aspecto *interacional* e também na sua composição e representação, de acordo com as categorias da GDV. No que se refere aos *significados interacionais (metafunção interpessoal)*, podemos perceber que a página inicial da unidade (item C, FIGURA 49) contém diversas fotos que demonstram talentos e habilidades distintas (dramatização, música, esporte). Essas imagens ocupam praticamente todo o espaço da página e trazem os participantes representados em plano médio (*medium shot*), sendo mostrados até a altura do joelho, o que codifica uma relação imaginária de afinidade social com o leitor, possibilitando melhor contemplação das ações ali demonstradas. O ângulo frontal das fotos 1, 3 e 5 (item C, FIGURA 49) cria um vínculo direto com o leitor, além de denotar um realismo maior, considerando a **cor**, a luz e o contexto expresso nas imagens – artista e atletas em situação com as quais alunos adolescentes (público-alvo do LDLI3) identificam-se, pois são atividades que eles geralmente gostam de realizar e/ou debater. Essas orquestrações acentuam a modalidade/validade *naturalística*, buscando se colocar mais próximo do mundo real do interactante, ou seja, as imagens trazidas de atletas e artistas são endereçadas ao interlocutor como membros da sua cultura e ele como parte dessa.



Ao verificarmos todas as páginas iniciais (as que apresentam o título das unidades) do *Lead-in*, constatamos a diversidade de configuração e composição das imagens: em 100% dessa seção, há imagens com ângulos, planos, perspectivas e em quadrantes que se diferem, o que demanda do leitor diferentes interações: ora como observador que contempla para atingir algum objetivo da unidade (entendimento do conteúdo, realização de atividade ou outro) ora que dialoga, que é convidado a entrar numa interação imaginária, que estabelece relações e afinidade com o que é representado. Essas inferências são possíveis aos abriremos os olhos para a organização e composição dos elementos verbo-visuais, além da compreensão do *layout* dos diferentes modos distribuídos no LD, conforme pontua Kress (2010):

[...] A disposição de elementos em um espaço delimitado - uma página, uma tela - não “nomeia” como palavras fazem e não “retrata” como (os elementos nas) imagens fazem. Ela entretanto dispõe a informação em um espaço semiótico; ela posiciona os elementos semióticos e suas relações; ela “orienta” os espectadores/leitores para classificações do conhecimento, para categorias como “centralidade” ou “marginalidade”, “dado” ou “novo”, “prévio” e “posterior”, “real” e “ideal” (KRESS, 2010, p. 92, tradução nossa<sup>206</sup>).

Ainda quanto à disposição das imagens nas páginas de abertura do *Lead-in*, é notória a uniformidade dos espaços em que elas aparecem ao visualizarmos os pares de páginas abertas, como apresentado na FIGURA 49: em todas as unidades, as fotos ocupam quase toda a página à esquerda, em que aparece o título do capítulo; na página seguinte, à direita (item D), constam as atividades que se relacionam diretamente com o que foi apresentado nas fotos anteriores. Essa disposição de páginas abertas possibilita um olhar para os *valores informacionais (metafunção textual)*, especialmente à relação *dado-novo*, conforme a GDV: as imagens, situadas sempre na página à esquerda, podem se configurar como algo já conhecido e familiar ao leitor, e, com as atividades escritas à direita, na zona do *novo*, o modo verbal vai se constituindo como a solução, como se apresentasse o que ainda será atingido, “como algo ainda não conhecido pelo receptor e, portanto, a parte importante da mensagem, e a parte que pode ser realizada, que pode, por exemplo, ser negada ou confirmada, ou seguida por alguma outra ação” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 204, tradução nossa<sup>207</sup>). Dessa correlação, infere-se que as

<sup>206</sup> Tradução de: “[...] *The disposition of elements in a framed space - a page, a screen - does not “name” as words do and it does not ‘depict’ as (elements in) images do. It does however dispose information in semiotic space; it positions semiotic elements and their relations; it ‘orients’ viewers/readers to classifications of knowledge, to categories such as ‘centrality’ or ‘marginality’, ‘given’ or ‘new’, ‘prior’ and ‘later’, ‘real’ and ‘ideal’*” (KRESS, 2010, p. 92).

<sup>207</sup> Tradução de: “[...] *as something not yet known to the receiver and hence the important part of the message, and the part that might be acted on, that might for instance be denied or confirmed, or followed up by some other action*” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 204).

imagens apoiam o entendimento do que é crucial, nesse caso, o conteúdo *novo* trazido pela fundamentação verbal.

Em contrapartida, se fizermos um recorte apenas da primeira página (à esquerda da FIGURA 49), teremos uma relação vertical (*top bottom*), em que o título aparece na margem superior e as imagens em todo o restante; assim, as categorias se voltam aos termos do *ideal-real* (GDV), em que o assunto do título é o que se deseja saber/conhecer e as imagens distribuídas nos demais espaços da página (centro e inferior) carregam as informações práticas e principais, ou seja, o modo visual, por esse ângulo, representa as respostas em potencial, a unidade semiótica que fundamenta as discussões. Por essas perspectivas, compreende-se como os sentidos das palavras e imagens são diferentes em função dos contextos, das combinações e dos espaços em que se situam, como objetos mais amplos da construção de significados, posto que “quando olhamos para qualquer parte de uma imagem, assim como olhamos para uma palavra em uma frase, não a olhamos sozinhas ou isoladamente, mas como ela aparece enquanto parte de uma composição” (MACHIN, 2014, p. 218, tradução nossa<sup>208</sup>).

O *layout* das páginas de abertura do LDLI3 também conta, no canto esquerdo superior, com o *box Language in action* (item B, FIGURA 49), formando um bloco de informação separada, o que pode ser compreendido pelo alinhamento à esquerda das palavras e pelo título em **cor verde**. Outro aspecto comum na maior parte das páginas iniciais dessa seção no LDLI3 é o plano de fundo: sempre com o predomínio do branco articulado a algum recurso que o complementa. Por exemplo: na unidade 1 (item E, FIGURA 49), podemos visualizar que traços de **cinza** e **azul**, em espessura grossa, “atravessam” o segundo plano das imagens, conferindo à página um movimento mais dinâmico, colorido e que se repete como base para a sobreposição das fotos, colaborando na compreensão de que elas pertencem ao mesmo assunto. Similar ao capítulo 1, em outras unidades (no total de 62%), recursos distintos de plano de fundo foram utilizados em harmonia com a temática principal, tais como os efeitos de jatos de tinta na unidade 2, que aborda a arte de rua, e o arranjo visual similar ao desenho de ondas sonoras no capítulo 4, que discute a musicalidade.

Ao observar a página 13 (lado direito da FIGURA 49), notamos que o primeiro exercício (item F) recorre a imagens para abordar a temática principal; são silhuetas de atividades que expressam os mais diversos talentos no esporte e na arte. Evidenciamos ainda que recursos semióticos são utilizados no emolduramento da página, através do uso de letras coloridas (item G) na palavra *Talent* (Talento), ratificando a conexão entre os elementos verbais, visuais e o

---

<sup>208</sup> Tradução de: “[...]when we look at any part of an image, just as we look at a word in a sentence, we do not look at it alone or in isolation, but as it appears as a part of a composition” (MACHIN, 2014, p. 218).

tema da unidade. Assim, o termo *Talent*, representado pela policromia em alta modulação e “apoiado” por diversas mãos, potencializa o sentido de que cada um tem seu talento, manifestado de formas distintas, bem como é indicado nas imagens da página anterior e tal como é salientado pela pergunta que intitula o capítulo. Ademais, o contraste de cores e tons pode funcionar como fonte de prazer e significados afetivos para o leitor-aluno, apontando para uma diversidade de possibilidades que a arte proporciona. Essas configurações estabelecem uma forte interação com os leitores, despertando neles variados sentimentos: empatia, alegria, sensação de liberdade, entre outros. O leitor-aluno, portanto, não se mantendo ‘neutro’ diante da rede de sentidos que se constrói nessa interação, é persuadido a se envolver e se apropriar do “convite” da unidade de revelar o seu talento.

Tal como observado na unidade 1, a presença de algum recurso visual na margem direita da página de atividades correlacionado ao assunto tratado é constatada em 75% dessas seções, contando com artefatos como: carretéis coloridos de linhas na unidade 7, cujo tema é artesanato; desenhos de cortes de roupa no capítulo 5, que aborda a moda nas passarelas (FIGURA 50 a seguir); ícones representando fitas e lantejoulas na lição 8, que fala sobre festivais e desfiles, e assim por diante.

É valoroso ressaltar que as páginas de atividades da seção *Lead-in* (como as representadas no lado direito da FIGURA 49 e na FIGURA 50) também contam, em sua maioria (87%), com fotos que buscam ilustrar o conteúdo, o vocabulário ou ainda se atrelam às representações visuais dispostas nas aberturas. A inserção desses recursos corroboram a compreensão do texto escrito, do LD como semioticamente multimodal e do *layout* enquanto organização que “ajuda a produzir os sentidos composicionais do arranjo, bem como fornece meios de criar coerência - ambas funções antes desempenhadas pela escrita” (BEZEMER; KRESS, 2016b, p. 116, tradução nossa<sup>209</sup>). Assim, os arranjos distribuídos propiciam que os alunos “passeiem” pelas informações, oferecem saliência por meio das cores e da disposição dos recursos pelas páginas iniciais e funcionam como “vetores” que guiam o entendimento e a atenção do leitor através da harmonia entre modos visuais e verbais assentados nessas páginas.

Essas constatações trazem à tona a proeminência do visual no LDLI3, o que nos leva ao passo seguinte, que é refletir se, além das disposições multissemióticas, o LD fomenta discussões ou tarefas que incentivem seu público-alvo a perceber e a interagir com essa multimodalidade na construção de sentidos. Lemke (2016) diz que houve um tempo em que,

---

<sup>209</sup> Tradução de: “[...] *layout helps to produce the compositional meanings of arrangement, as well as providing means of producing coherence - both functions previously served by writing*” (BEZEMER; KRESS, 2016b, p. 116).

talvez, “poderíamos acreditar que construir significados com a língua de algum modo era fundamentalmente diferente ou poderia ser tratado separadamente da produção de significados com recursos visuais ou padrões de ação corporal e interação social” (p. 456), no entanto, com as novas tecnologias e a realização visual dos signos, é preciso repensar as formas de ensinar e aprender letramentos antes vistos como logocêntricos. Passamos, por isso, à análise das orientações acerca dessas multissemioses no LDLI3.

Nas páginas de *Lead-in*, os enunciados aos alunos são direcionados por meio das atividades. Ao analisá-las, verificamos que: (i) ao todo, constam 24 exercícios que solicitam alguma informação a respeito das imagens apresentadas; (ii) desse total, cerca de metade das tarefas foca em descrições ou correlação superficial do texto escrito (vocabulário)  $x$  imagem, como explicita a atividade 4 da unidade 1 (item H, FIGURA 49); (iii) a outra metade aborda os demais modos, por exemplo, o detalhamento de algum recurso como *layout*, **cor**, textura utilizada. A FIGURA 50, a seguir, exemplifica melhor tais dados, ao inserir 7 atividades que visam, de alguma forma, à exploração das imagens.

FIGURA 50 - Lead-in da unidade 5 do LDLI3

**UNIT 5 ON THE RUNWAY**

**LANGUAGE IN ACTION**

- Read propaganda
- Learn vocabulary related to clothing
- Learn how to express opinion, describe, persuade, discuss, and prohibit
- Learn to talk about clothes in progress
- Create propaganda

American fashion designer Jil Sander. Her 1980s collection. From: *Conceptual Art: The Fashion of West Fall in New York, USA, 2013*

A model walks down the runway during Fall of Fashion Week in New York, USA, 2013

Wearing EXOTIC SKINS KILLS  
From: *Wildlife Conservation, 2010*

American actor, singer and actor in Brazil. He is a very popular singer and actor in Brazil.

Each year, tens of thousands of seals, many of whom are still babies, are massacred. It's time to demand a permanent end to Canada's cruel seal slaughter.

BIBBY DENNER "PETA"

AMERICAN SINGER AND ACTRESS IN BRAZIL. HE IS A VERY POPULAR SINGER AND ACTOR IN BRAZIL.

**LEAD-IN**

1. Pay attention to people or page 76. Which items are they wearing?

a) shirt    e) T-shirt    i) suit    m) sweater    r) jacket  
b) jeans    f) pants    j) dress    n) skirt    s) blouse  
c) sneakers    g) sandals    k) shoes    o) boots    t) high heels  
d) hat    h) scarf    l) sunglasses    p) tie    u) belt

2. What clothes are common in your country?

3. What do men and women usually wear in your region (at school/university, in winter/summer)?

4. Messages intended to persuade readers to accept ideas or to believe in a certain way are **propaganda**, and messages intended to persuade readers to buy a service or product are **advertisements**. Read the messages on the left page and answer:

a) Are they propaganda or advertisements?  
b) What are their purposes?

5. Which of these characteristics of propaganda can you find in the examples on the left page?

a) Strategic use of color.  
b) Images cause impact.  
c) Use of short sentences.  
d) Use of statements.  
e) Use of imperative.  
f) A specific group's agenda is emphasized.  
g) The central message is highlighted.  
h) Emotions and feelings are evoked.

6. In this kind of discourse, we can find images that associate two or more concepts, blending them to create a new. What are the concepts involved in the PETA campaign with the image of a woman?

7. Look at these images and find the blended elements.

8. Study pictures by French artist Gustave Courbet.

9. Study the image "Wife of PETA" taken by artist J. Sander.

Fonte: MENEZES *et al.* (2016, v. 1, p. 76-77), com destaques da autora.

As tarefas de número 1, 2 e 7 (item A, FIGURA 50) demandam a descrição ou associação da imagem ao novo vocabulário. Já as atividades 3, 4, 5 e 6 requerem um olhar mais apurado, que busca detalhar/salientar não só as ações ou atributos que os participantes representados desenvolvem/carregam, como ainda demais recursos ou os efeitos de sentido que essas imagens podem acarretar. Exemplificamos:

- Para responder a atividade 3, o Manual do Professor orienta: “Professor, sugerimos que explore a respectiva imagem, dependendo da região do país em que os alunos moram, fazendo perguntas adicionais como: *In what part of Brazil might men possibly wear overcoats like these? Isn't this type of bow tie common here as well?*” (MENEZES *et al.*, 2016, p. 219, v. 1, Manual do Professor);

- No quinto exercício, é preciso que o educando volte e analise aspectos como a **cor**, saliência, palavras e ainda perceba se elas despertam emoções ou sentimentos. Para tal objetivo, não basta apenas focar na ação, mas sim na integração dos modos e recursos, o que propicia a noção de que todos os elementos ali estão imbricados simultaneamente numa composição multimodal que incorpora variados aspectos e linguagens na construção de sentido.
- Ainda referente à tarefa 5, orientação é direcionada ao docente nos seguintes termos: “É interessante enriquecer essa atividade mostrando aos alunos outros exemplos de propaganda a partir dos quais as características possam ser exploradas. Isso pode ser feito com recortes de revistas usadas ou mesmo com uma apresentação de *slides*, quando então um maior número de imagens pode ser mostrado [...] (MENEZES *et al.*, 2016, v. 1, p. 219, Manual do Professor);
- Por fim, para a atividade 6, é sugerida ao professor a leitura adicional da GDV, visto que “nessa obra, os autores apresentam uma ‘gramática’ visual, demonstrando como os elementos das imagens (pinturas, *layout* de revistas, quadrinhos, diagramas científicos etc.) são usados para produzir sentido” (MENEZES *et al.*, 2016, v. 1, p. 219, Manual do Professor).

Dessa forma, as constatações reveladas nessa seção inicial (*Lead-in*) apontam para uma apropriação considerável de orientações e atividades que assumem a multimodalidade enquanto característica inerente do LD, bem como suas propiciações na produção dos textos. Considerar a existência dos aspectos multissemióticos e explorar suas funcionalidades são tarefas necessárias à escola contemporânea e o LD, enquanto objeto pedagógico relevante nesse ambiente, pode servir para disseminar ainda mais as noções acerca do que eles são, “para que eles são usados, que recursos empregam, como eles podem ser integrados um ao outro, como eles são tipicamente formatados, quais seus valores e limitações” (DIONISIO, 2011, p. 149). Reconhecemos, assim, que o LDLI3 apresenta, nas suas configurações introdutórias, oportunidades de entender e lidar com os modos visuais e verbais, fomentando, mesmo que parcialmente, possibilidades de construir sentidos múltiplos.

A seção de leitura (*Let's read*) vem após as disposições de *Lead-in*, sempre com perguntas que objetivam introduzir os textos e estabelecer relações com as vivências pessoais dos educandos na subseção *Before you read* (FIGURA 51 a seguir). Em todas as unidades, essa parte recorre basicamente ao modo verbal, com questionamentos que trazem formas de representação do mundo e práticas comunicativas que refletem o significado das situações cotidianas.

Um elemento comum ao lado de todas as subseções *Before you read* é o *box*, que, emoldurado parcialmente por linhas **verdes**, traz dicas (*Hint*) com estratégias de leitura ou informações extras/curiosidades intituladas *Did you know?*. Em cerca de 38% das unidades, essas sugestões chamam atenção para os recursos visuais ou de *layout* do texto, tal como podemos observar no canto superior da página 14 (item D, FIGURA 51). Essas informações em destaque nos *boxes* tornam-se mais um elemento que pode colaborar na percepção de que a produção de sentido não se foca estritamente no verbal.

**FIGURA 51** - Seção de leitura (*Let's read*) da unidade 1 do LDLI3

**LET'S READ**

**BEFORE YOU READ...**

- 1) What type of talent does the girl have in text 1?
- 2) What does she probably do to help sick children?
- 3) What else can we do to help sick people?
- 4) Can you guess the type of talent the boy in text 2 has?
- 5) What do the headphones tell us about his hobby?
- 6) Which nonverbal elements can help you understand the texts?

1. Carefully read the two texts that follow.

**Text 1**

**A**

All over the world, children in hospital are being treated with a new kind of medicine: laughter. LUCY is 23 and works for Theodora Children's Trust. She is one of many clown doctors who bring a smile to the faces of sick children.

**HINT** D  
Em suas atividades continue com um texto, procure **fontes** **previáveis** sobre ele. Por exemplo, as imagens, bem como as palavras que usará para descrever tal texto e a música, podem oferecer muito sobre o conteúdo do texto.

**Text 2**

**ASTRO - THE X FACTOR U.S. - ADDITION 1**

**Brian** - Hello, Brian.

**Steve** - Brian, I'm Steve, nice to meet you. Uh, which team are you on?

**Brian** - Well, stupid. Here are my mom and my supporters. You know they are both huge supporters of me. And my mom, she... she's my number one fan.

I have, er, an insane love for music. I listen to music all the time, so it's in my blood.

**Brian** - I've always dreamed of performing at Madison Square Garden. To know that 20,000 people are here for me, that would be big.

**B**

2. Which statements are true for both Lucy and Brian? Answer in your notebook.

- a) Both are artists.
- b) Brian is a clown.
- c) They help sick children in hospitals.
- d) They are talented people.
- e) Both are entertainers.
- f) They are supported by their parents.

3. Based on your answers to activity 2, write in your notebook what you know about Lucy or Brian. Look at the examples.

Brian is a clown. | Brian is a singer. → **C**

4. Read text 2 again. Do you know what "The X Factor U.S." is?

5. Who are Brian's supporters?

**E** Brian is talented in a specific area. What is it? Write down the correct option in your notebook.

- a) dancing
- b) singing
- c) clowning
- d) acting
- e) music

Fonte: MENEZES *et al.* (2016, v. 1, p. 14-15), com destaques da autora.

Após as indagações de pré-leitura, o(s) texto(s) principal(is) da seção *Let's read* é (são) apresentado(s). Os dois textos protagonistas da unidade 1 do LDLI3 (FIGURA 51) retratam

distintas perspectivas de se utilizar os talentos individuais. O texto 1 (item A, FIGURA 51) refere-se ao riso como forma de apoio no tratamento de crianças que se encontram debilitadas em hospitais; esse tipo de terapia é promovido pelos *doutores do riso* (ou *doutores da alegria*), ou seja, voluntários que se vestem de palhaços a fim de levar entretenimento ao público infantil que esteja internado enfrentando alguma doença.

Baseando-se, portanto, na ideia de levar alegria às crianças enfermas, a mensagem é construída através do jogo com as **cores** (nas vestimentas da participante representada/Lucy e no emolduramento do texto), além dos elementos verbais e da imagem da personagem principal vestida de palhaça, orquestrando efeitos potenciais para o entendimento do texto. Aplicando as categorias dos *significados interacionais* da GDV, concluímos que a participante representada não olha diretamente para o leitor, foi fotografada em plano aberto (*long shot*) e ângulo frontal, denotando oferta e observação por parte do participante interativo (aluno e professor), o que possibilita contemplação das vestimentas e do objeto que a personagem carrega, projetando, assim, uma melhor compreensão da proposta do tipo de terapia propagado pela mensagem que se deseja passar.

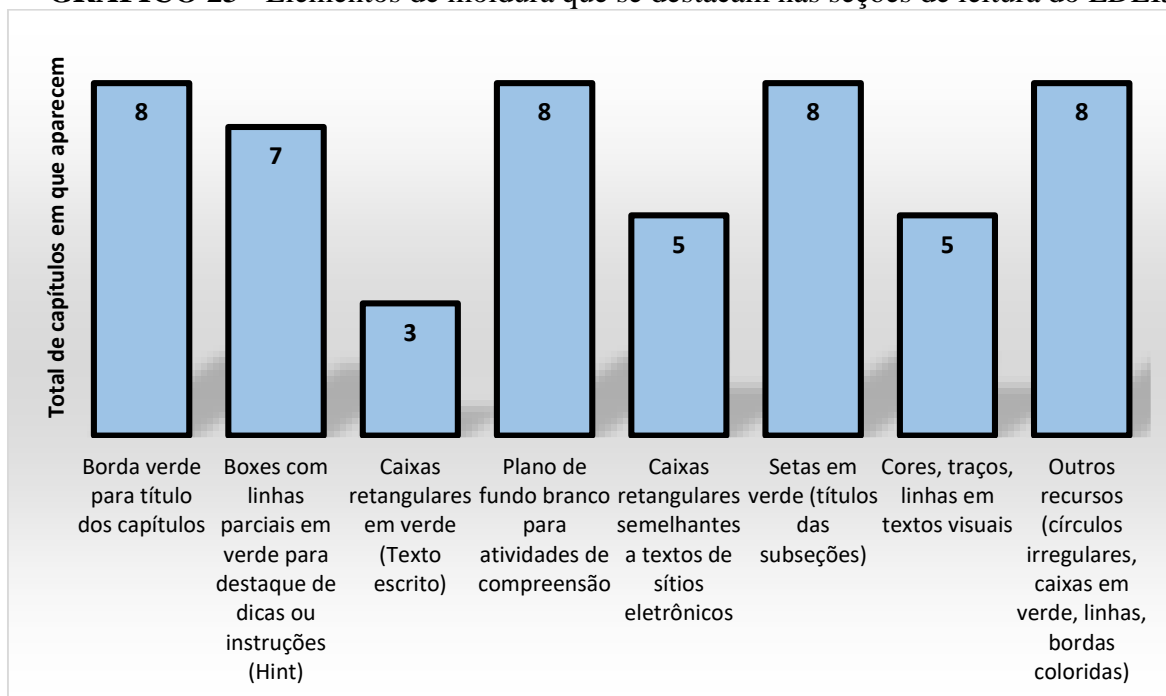
O emolduramento do texto (círculos na mesma tonalidade do plano de fundo da mensagem) ratifica a ideia protagonizada na mensagem, com o uso de **cores** distintas remetendo ao colorido do universo infantil. Frisa-se, então, que a orquestração dos variados modos semióticos no *layout* do texto confirma a perspectiva multimodal coerente com a paisagem multiletrada que nos cerca atualmente. Nesses moldes, o próprio *layout*, projetado a partir da disponibilidade dos modos, potencializa a interação e é uma fonte para o estabelecimento das relações.

Através da articulação de semioses e *layouts* diferentes, a atividade de leitura disposta na página seguinte (item B, FIGURA 51) prossegue abordando o tema principal - as possibilidades de expressão de talento – por meio de retratação do trecho de uma entrevista com um participante de uma competição de música (*show* de calouros). O texto é composto pela foto do entrevistado, *Brian Bradley*, acompanhado pelas perguntas e respostas que replicam parte da entrevista. A foto de Brian encontra-se em plano fechado (altura dos ombros) e estabelece um vínculo direto com o interlocutor por meio de seu olhar e sorriso. O modo verbal também utiliza diversas tipografias, através do uso do **negrito**, do *itálico* e de palavras com **cor** e tamanhos diferentes. Todos esses recursos são partes constituintes da composição e interpretação da mensagem.



Ao estender nossas análises para a organização das demais seções de leitura do LDLI3, verificamos que a variedade de recursos, modos e artefatos visuais permanece. O GRÁFICO 23 resume os aspectos e elementos de moldura verificados, de maneira geral, no LDLI3.

**GRÁFICO 23** - Elementos de moldura que se destacam nas seções de leitura do LDLI3



Fonte: Elaborado pela autora com base em MENEZES *et al.* (2016, v. 1).

O GRÁFICO 23 ratifica a diversidade de efeitos e recursos de molduras que permeiam o LDLI3, assim como notamos nos textos que circulam atualmente nos mais diversos meios de representação. Tal qual na unidade 1, a moldura dos textos dos demais capítulos ora é composta por um quadro verde (37%) ora por extremidades retas delimitadas pelo próprio texto autêntico de onde foi retirado (26%), ou também por formatos que remetem a sites eletrônicos de internet, indicando a fonte de onde o texto foi adaptado. Kress e van Leeuwen (2001) indicam que a moldura é um princípio multimodal que pode configurar discontinuidades e fragmentações das informações dispostas. Assim, ao analisar as disposições entre textos verbais, visuais e demais informações escritas nas páginas de leitura do LDLI3, verificamos que as molduras, em sua maioria, são limitadas de forma que demarcam, ao leitor, a separação entre informações textuais das demais atividades, reforçando a ideia do que é para ser lido e do que é para ser respondido.

Ademais, outros recursos como linhas, bordas, *boxes*, formas retangulares e circulares segmentam as informações, propiciando uma visualização mais fácil do usuário do LD pelos blocos informativos, além de oportunizar que o leitor *passeie* por eles de acordo com seus

interesses e motivações, fazendo escolhas, correlações entre o que se salienta nos destaques das molduras e nos conteúdos dispostos nos demais modos.

Outro fator relevante nesta análise que se baseia na perspectiva sociosemiótica multimodal é a disposição e distribuição dos modos visuais nas páginas. A configuração das imagens que aparecem nas seções de leitura é bastante diversificada, assim como foi constatado no LDLI2: em sua maioria (75%) são imagens reais, captadas em ângulo frontal (62,5%), retratadas em vários planos e quadrantes. Tais levantamentos possibilitam inferir que o LDLI3, ao trazer as imagens em validade *naturalística*, organizadas em sua composição de formas variadas, busca interações e atitudes diferentes com seu interlocutor: seja uma relação de proximidade e engajamento, seja de observação e distanciamento. Esse movimento alterna a ação do leitor em relação ao texto, pois ora é demandado um envolvimento imaginário direto e próximo ora ele é projetado como observador/apreciador do conjunto de informações que está a sua disposição, criando, assim, papéis dinâmicos nas interações.

É relevante ainda refletir sobre as características dos dispositivos tipográficos distribuídos no LDLI3 que, em geral, se caracterizam conforme discriminado no QUADRO 10.

**QUADRO 10** - Predominância da tipografia nas seções de leitura do LDLI3 (2018)

Especificação dos títulos ou seções/subseções	Recursos tipográficos empregados
Títulos	Títulos dos capítulos: predominância de minúsculas, majoritariamente sem serifa e à esquerda da página, horizontalizadas, espessas, sem curvaturas, cor branca destacada por moldura em <b>verde</b> , acompanhada pela numeração do capítulo também na cor branca. Títulos das subseções ( <i>Lead-in, Let's read</i> ): regulares, maiúsculas, finas, condensadas, verticalizadas, cor branca delimitada por moldura em forma de seta na <b>cor verde</b> . Títulos dos textos (quando há): variadas, pois como há textos autênticos, cada título foi inserido conforme se apresenta originalmente.
Textos escritos e atividades	Texto verbal: variadas, pois como há textos autênticos, cada título foi inserido conforme se apresenta originalmente. Portanto, há fontes finas e mais espessas, coloridas, verticalizadas e horizontais, irregulares, em tamanhos diversos. Atividades: sem <b>negrito</b> , com uso de <i>itálico</i> , arredondado e <b>cor azul</b> para indicar exemplo. Enunciados e opções das questões sobre plano de fundo branco, sem uso de negrito, em formato tradicional (aproxima de <i>Times new roman</i> ), eretas, regulares, finas, tamanho médio. Numeração das atividades em tamanho um pouco maior, na <b>cor verde</b> .
Demais tipografias verificadas	- Subseção de dicas <i>Did you know...?</i> : regulares, uso de minúscula, condensadas, finas e verticalizadas, sem serifa, em

Especificação dos títulos ou seções/subseções	Recursos tipográficos empregados
Demais tipografias verificadas	<p>negrito, sem uso de itálico, com borda do título (<i>Did you know...?</i>) em círculos irregulares na <b>cor azul</b>;</p> <p>- <i>Beyond the lines</i>: verticalizadas, majoritariamente sem uso de negrito ou itálico, regulares, condensadas, em tamanho pequeno, com moldura e traços em <b>verde</b>, sobreposto ao fundo branco.</p> <p>- Ao longo das subseções de leitura, em diversas atividades com balões, formas retangulares, círculos, verificamos fontes com recursos e elementos variados (curvaturas, espessuras, inclinações).</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de MENEZES *et al.* (2016, v. 1).

As tipografias se apresentam de forma que estabelecem relações e coerência. Por exemplo: as letras usadas nos enunciados e itens das tarefas apresentam regularidade na cor com zero luminosidade (preta), em orientação *vertical* e *inclinação* mais ereta, aproximando-se de fontes típicas presentes em materiais impressos, o que, além de destacar um aspecto coesivo (*metafunção textual*) entre os elementos das atividades, remete ao aspecto técnico e impessoal dessas seções (*metafunção ideacional*). As fontes recorridas em alguns títulos, como em *Lead-in* e *Let's read*, são de espessura mais grossa, emolduradas em **verde**, chamando atenção para as mudanças das partes internas das unidades. Letras em tamanhos menores, com curvaturas, efeito em **negrito** ou em **cores** diferentes também são usadas enquanto elementos *composicionais* que direcionam a atenção e a leitura (MACHIN, 2007), tais como: o **lilás** para destacar termos presentes no glossário, como constatado em 25% da subseção *Before you read*; o **negrito** para salientar (*peso*) informações relevantes, como revelado em todos os *boxes* de dicas (*Hint*); o efeito mais arredondado das letras menores em **azul**, no aspecto manuscrito, sendo recorrido sempre que é preciso exemplificar a resposta de alguma atividade (item C, FIGURA 51), o que facilita a identificação e aproximação por parte do aluno, mediante o aspecto mais pessoal, natural e dinâmico da tipografia.

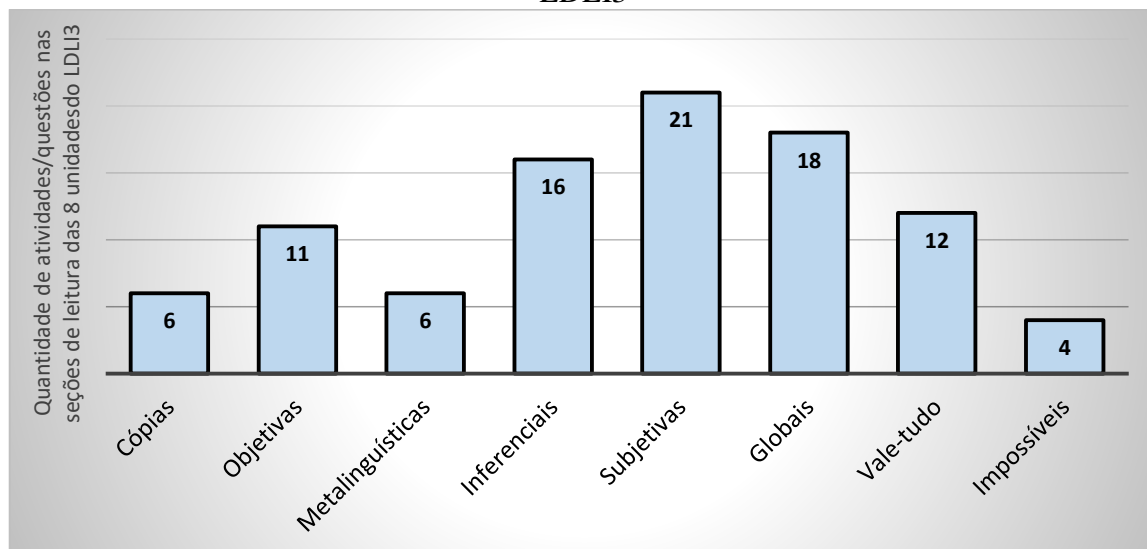
Todos esses elementos e recursos orquestram o *design* multimodal do LDLI3 e são resultados de escolhas motivadas da equipe gráfica da obra. Cada um deles propicia a construção de novos signos de maneira específica, sendo constantemente remoldados na interpretação do leitor. Kress (2011), discutindo os modos pelos quais os signos podem ser elaborado, expõe que, no *conjunto multimodal* composto por fontes, **cores**, imagens, *layout* e escrita, “cada modo desempenha uma parte semiótica: a escrita *conta*, a imagem *mostra*, a cor *enquadra* e *destaca*, *layout* e letras são usados em parte por razões de arranjo composicionais

e em parte por razões de gosto”<sup>210</sup> (p. 243, grifos do autor). Ou seja, cada modo pode ser usado de acordo com seus potenciais tendo em vista o *design* e o objetivo dos textos e, assim como inserido no LDLI3, pode agregar sentidos no processo de *meaning making* feito por cada aluno e professor que lidam com a obra.

Apesar das correlações evidentes na paisagem semiótica das seções de leitura, observamos que, além das sugestões emitidas nos *boxes* “*Hint*” (item D, FIGURA 51), há poucas atividades que buscam, na compreensão textual, revelar os potenciais sentidos que a integração verbo-visual pode oferecer na orquestração das mensagens e na produção de significados. Constatamos que em três unidades há uma atividade em cada que fomenta tal perspectiva. Por exemplo, na orientação para realização de um dos exercícios do capítulo 6, consta o seguinte esclarecimento ao docente: “Professor, esta atividade permite relacionar de forma eficaz o texto verbal com o não verbal. Pedir aos alunos que apontem detalhes em cada obra que justifiquem seu título” (MENEZES *et al.*, 2016, v. 1, p. 222, Manual do Professor). Em outros termos: a abordagem equilibrada entre verbal e visual que se constata nas páginas de *Lead-in*, é parcialmente dissipada ao adentrar nas tarefas de compreensão leitora, que se voltam, majoritariamente, ao entendimento do texto escrito.

No tocante aos objetivos das atividades e enunciados escritos, o LDLI3 apresenta-se, de maneira genérica, da forma como resumimos no GRÁFICO 24, seguindo os critérios de Marcuschi (2001).

**GRÁFICO 24** - Atividades de compreensão textual (seção *Let's read*) predominantes no LDLI3



Fonte: Elaborado pela autora com base em MENEZES *et al.* (2016, v. 1), a partir da categorização adaptada de Marcuschi (2001).

<sup>210</sup> Tradução de: “[...] *each mode plays its semiotic part: writing tells, image shows, colour frames and highlights; layout and ‘lettering’ are used in part for reasons of compositional arrangement and in part for reasons of ‘taste’*” (KRESS, 2011, p. 243).

Tal como manifestado no LDLI2, percebemos, por intermédio do GRÁFICO 24, que o LDLI3 também apresenta, em sua maioria, questões subjetivas, inferenciais e globais, além de contar com atividades que buscam correlações mais efetivas com diferentes contextos e conhecimentos com questões como impossíveis (contrárias às transcrições literais e cópias), que, dependendo da abordagem, podem contribuir para que os educandos identifiquem problemas e desafios atuais e compreendam como os sentidos potenciais advindos dos textos podem ser construídos e refletidos no (seu) mundo.

Entretanto, como já anteriormente reforçado, essas atividades se destinam, majoritariamente, ao universo textual escrito. Podemos evidenciar tal dado por meio dos exercícios de interpretação da unidade 1 (página à direita da FIGURA 51), em que as respostas residem no conteúdo verbal dos dois textos. Ainda na mesma página, há a utilização de imagens na tarefa 6 (item E, FIGURA 51) que se relacionam com as diversas artes e talentos com os quais o público juvenil se identifica (dança, canto e outros). Percebe-se que elas, de uma forma geral, estabelecem vínculo com o leitor: o sujeito representado na letra *b* (drama) é retratado em ângulo aberto e olha diretamente para o leitor, bem como as participantes representadas nas figuras *c* (palhaça) e figura *e* (música); esta, apesar de não manter contato do olhar direto com o PI, foi retratada em ângulo oblíquo, mas através de seu sorriso e por realizar uma atividade de identificação da maioria dos jovens, cria um vínculo com o leitor-aluno. No entanto, o enunciado da atividade desconsidera tais aspectos e se limita à associação entre termos escritos e imagens, sem destinar reflexões sobre os efeitos dessas por meio de suas configurações.

Igualmente ao que ocorre na unidade 1, imagens estão presentes em 87% das páginas destinadas a tarefas de compreensão textual. Observamos que elas foram inseridas pela equipe de *designer* do LD assumindo diferentes perspectivas: *sugestiva* (32%), *ilustrativa* (32%), *decorativa* (12%) ou com *foco no conteúdo visual* (24%), dados que demonstram uma mudança das funções imagéticas nas seções de atividades dos LDs, quando comparados aos resultados das obras anteriormente analisadas. Todos os recortes realizados até então comprovam que o livro vem incorporando mudanças semióticas marcantes dos textos contemporâneos. No entanto, ainda se faz urgente uma metalinguagem que, tal como exalta o que está escrito, também considera as marcas tipográficas, os desenhos, os mapas, os diagramas, os quadros, as imagens, posto que estes, além de atraírem a atenção do aluno, também dizem, comunicam, “ajudam na reflexão crítica, associam facilmente escola e mundo real, aprendizagem e engajamento social e funcionam como um jogo onde descobrir cores, formas, linhas, ângulos, foco, luz e sombra pode levar também a descobrir visões de mundo complexas e sutis” (OLIVEIRA, 2006, p. 32-33).

As seções de leitura do LDLI3 também apresentam a subseção *Beyond the lines*, formada, majoritariamente, por *boxes* acompanhados de algum texto imagético, como quadro, cartaz de filme ou fotos que servem para ilustrar o conteúdo verbal.

**FIGURA 52** - Subseção *Beyond the lines* da unidade 1 do LDLI3

**DID YOU KNOW...?**

Hollywood producers saw the importance of the work of giggle doctors and released a film called *Patch Adams*. This 1998 film stars Robin Williams (1951-2014) and is based on a real story.

American actor Robin Williams depicted on a poster of the 1998 film *Patch Adams* (directed by Tom Shadyac).

**BEYOND THE LINES...**

- How can laughter contribute to curing sick children if clown doctors don't focus on curing the "body?"
- Do you think 100% of the children react positively when they see clown doctors in hospitals? Explain.
- Do alternative procedures like this really work? Do you think all "real doctors" support the work of "clown doctors?"
- Do you think the approach clown doctors use in Brazil to entertain sick children is the same as in other cultures?

**UNIT 1 - WHAT'S YOUR TALENT?**

**16**

**Laughter is contagious.**

STARRING  
**ROBIN WILLIAMS**

**PATCH ADAMS**

BASED ON A TRUE STORY

www.patchadams.com

Não escreva no livro.

Fonte: MENEZES *et al.* (2016, p. 16).

Nessa subseção (FIGURA 52), discussões da temática da unidade são direcionadas por meio de perguntas que têm o objetivo de motivar o aluno “a ir além do texto para que se estabeleça conexões com seu conhecimento de mundo e com seu contexto de forma a se posicionar criticamente” (MENEZES *et al.*, 2016, v. 1, p. 198, Manual do Professor). Ao lançar um olhar para esses questionamentos, concluímos que eles se constituem como possibilidades de o aluno repensar criticamente sobre o conteúdo abordado, resignificando e reconstruindo sentidos.

Nas orientações de transposição didática dessa subseção, identificamos, no Manual do Professor, indicações que incentivam o docente a discutir as proposições oralmente, como também sugerem práticas que promovem o papel agentivo do aluno por meio de propostas que envolvem movimentos de *transdução e transformação*. Por exemplo: ao fomentar a ampliação do trabalho na subseção *Beyond the lines* da unidade 1, o LDLI3 estimula: “Professor, ao lidar

com a pergunta da letra **d**, você poderá perguntar aos alunos se sabem como os *clown/giggle doctors* são chamados no Brasil (doutores da alegria/do riso). Poderá também pedir a eles que consultem um dicionário monolíngue para saber o significado de *giggle*. Depois disso, convidar diferentes alunos para registrar no quadro de giz as definições que encontraram. Discutir os pontos em comum entre as definições” (MENEZES *et al.*, 2016, v. 1, p. 198, Manual do Professor, grifos dos autores). Além da unidade 1, encontramos sugestões que fomentam a manifestação da aprendizagem por modos distintos em diferentes partes das seções de leitura em 4 unidades. Essas recomendações dinamizam e possibilitam que os alunos entrem em contato e expressem suas aprendizagens por modos distintos, o que, pelo olhar da SS, constitui-se uma necessidade, já que “todos os modos constroem sentidos diferentemente, e os significados elaborados nem sempre estão disponíveis ou são compreensíveis a todos os leitores” (KRESS *et al.*, 2014, p. 43, tradução nossa<sup>211</sup>). Assim, quanto mais se propiciam a apresentação e a produção de novos signos por meios distintos, mais transformativa, criativa e inovadora será a aprendizagem. O professor entrevistado em atuação, ao ser questionado sobre o trabalho em sala com seções similares a *Beyond the lines*, traz considerações relevantes, como é perceptível no excerto a seguir.

**(71) Pesq:** Tá certo. E::, professor, a partir de um texto, quando você trabalha um texto com eles. Vou pegar esse aqui, sobre pesquisa na medicina ((*apontando para um LD*)), aquele outro foi sobre Floresta Amazônica, né. Você procura focar naquelas atividades de interpretação do texto em si ou você procura também, igual hoje os livros trazem esse, por exemplo, essa seção aqui, ((*aponto para uma página do livro Alive High aberta em que há a seção de pós-leitura*)) *Entrelinhas*, que aborda como essa temática pode produzir novos sentidos pro aluno. Aquela questão do hospital, já pergunta direto depois de todo um trabalho, “*você acha que o riso pode curar crianças doentes por meio desse trabalho? Você acha que 100% das crianças gostam desse trabalho de::; do doutor palhaço?*” Você buscar trazer, emergir mesmo a opinião do aluno depois do trabalho do texto, qual opinião, qual sentido ele tá construindo a partir dali? Você você destina quando trabalha com o texto um espaço pra essas discussões?

**(72) Prof B:** Sim destino, destino. Muito embora, como eu te falei antes, nós temos aí um engajamento mais por parte daqueles alunos que já dominam a língua. E aí, os que não têm, eu busco, eu busco::: suscitar neles é, a::: a questão da internet, do celular, do aplicativo, é, “*deem a resposta em língua portuguesa, coloquem lá no aplicativo e coloca pra traduzir e tal, dê sua resposta*”. Depois eu vou só mediando, corrigindo algumas coisas, possíveis falhas e aí a gente vai caminhando, entendeu? Mas eles eles fazem essas atividades quando eu peço, mas a receptividade maior é por parte daqueles que já dominam a língua. E aí a gente tem que ter um equilíbrio pra não deixar somente aqueles participarem da aula, tem que dar um equilíbrio e tal, puxar pro outro lado também, um jogo de cintura. Mas é nesses momentos que percebo também que eles conseguem desenvolver mais, assim, falar de forma::: mais (++) crítica. Isso, pra mim, é muito interessante, porque eles precisam disso a todo momento, né, até pra escrever uma redação ou dar a opinião mesmo sobre um assunto.

<sup>211</sup> Tradução de: “*All modes make meaning differently, and the meanings made are not always available to or understood by all readers*” (KRESS *et al.*, 2014, p. 43).

E quando a gente para pra ouvir, pra deixar eles falarem, a gente vê como eles se desenvolvem (APÊNDICE D, turnos 71 e 72).

O Prof B relata a dificuldade de engajamento por parte dos alunos nas subseções de perguntas ou tarefas mais críticas, no entanto, assevera a importância de atividades desse caráter, visto que “*eles precisam disso a todo momento, né, até pra escrever uma redação ou dar a opinião mesmo sobre um assunto*” (APÊNDICE D, turno 72). Depreendemos, então, que as atividades do *Beyond the lines*, como as explicitadas na FIGURA 52 e comentadas pelo docente em atuação, podem oportunizar um *trabalho semiótico* que reconhece o papel do educando como aquele que molda e produz sentido, ou seja, que faz parte da construção dos significados constantemente (re)elaborados a partir dos *designs* disponíveis e da interpretação redesenhada pelo leitor (*interpretation as redesign*), conforme assevera Kress (2015a). O aluno, assim, não se limita a “preencher espaços” ou a traduzir “o que o autor quis dizer”, como se este fosse uma figura monumental e aquele um visitante em sua catedral (SOARES, 2002b), mas passa a estabelecer relações *leitor-texto-contexto socio-histórico*.

Um outro aspecto do LDLI3 que contribui, a partir do *design* das seções, para uma perspectiva mais agentiva por parte dos interlocutores da obra é o princípio da *modularidade*, que contrasta com a *linearidade* das disposições composicionais dos elementos. Kress (2015a) explica a modularidade nos seguintes termos:

Modularidade é um indicador semiótico (um significante) de um fator social (um significado), hipoteticamente, aqui, de ‘fragmentação’ social. A relação com o público é estabelecida por meio da oferta escolha de um conjunto de possibilidades [...] Modularidade sugere que a equipe de *design* reuniu coisas que vão interessar a você. Você decide como deseja se envolver com elas [...] (KRESS, 2015a, p. 61-62, tradução nossa<sup>212</sup>).

A modularidade abre espaços para a leitura em blocos/ módulos, seguindo a ordem e interesse do leitor. Segundo Kress (2015a), esse é um aspecto que se destacou muito com o advento das tecnologias, em que os caminhos de leitura não são lineares, ofertam inúmeras possibilidades por meio de hipertextos, *links*, quadros e outros. Essas composições estão se tornando cada vez mais comuns não só em ambientes digitais como também em livros didáticos e, ao apropriá-las, vêm à tona convenções sociais centrais que perpassam a paisagem semiótica atualmente, tais como: o *design* do texto, organizado em tópicos, blocos ou módulos não sequenciais, é governado pela *simultaneidade* das composições espaciais

<sup>212</sup> Tradução de: “Modularity is a semiotic indicator (a signifier) of a social factor (a signified), hypothetically, here, of social ‘fragmentation’. Relation with the audience is established by ‘offering choice’ from a set of possibilities [...]. Modularity suggests that the design team has assembled stuff that will interest you. You decide how you wish to engage with it” (KRESS, 2015a, p. 61-62).



compartimentalizadas; o *designer* elabora/tece os textos de forma consciente das *affordances* de cada modo e recurso; o leitor, a partir de suas *escolhas*, controla, “navega”, transita, movimenta-se pelo texto. Ou seja, “o efeito dessas mudanças no *design* é de agência por escolha. O texto contemporâneo oferece ao leitor escolhas de seleção e ordenação: a quais 'módulos' voltar sua atenção e em que ordem, de acordo com seus interesses” (BEZEMER; KRESS, 2016b, p. 115, tradução nossa<sup>213</sup>).

Com base em tais contribuições, percebemos que, por meio das disposições do *layout*, *boxes* e módulos, o LDLI3 introduz, em algumas páginas, possibilidades de construção de conhecimentos não lineares, concebendo ao aluno a autonomia para escolher, na sua ordem e seu interesse, quais *caminhos de leitura* vai percorrer. A FIGURA 53 ilustra uma das páginas em que os blocos de informações permitem essa leitura modular.

FIGURA 53 - Primeira página da unidade 4 do LDLI3

Fonte: MENEZES *et al.* (2016, v. 1, p. 56), com destaques da autora.

<sup>213</sup> Tradução de: “The effect of these changes in design is one agency through choice. The contemporary text provides the reader with choices of selection and ordering: what ‘modules’ to attend to and in which order to do so, following their interest” (BEZEMER; KRESS, 2016b, p. 115).

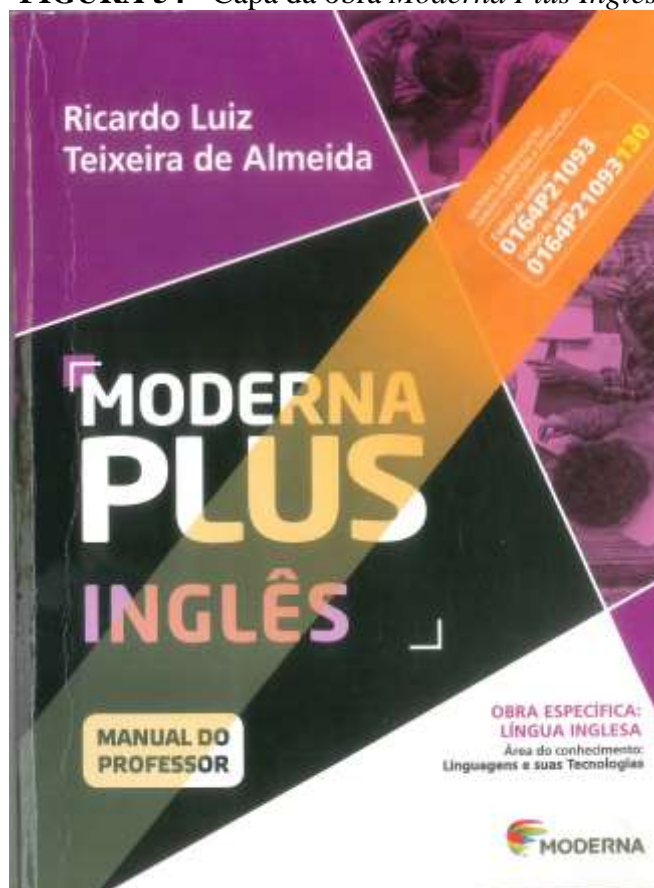
As disposições das informações na abertura da unidade 4 (FIGURA 53) ofertam rotas de leituras variadas: o educando e o docente podem começar pelas imagens (item A) ou pelos excertos de cada música (item B) que não interferirá na produção de sentido. Nesse percurso, há ainda o *box Language in action* (item C), que, ao ser lido em qualquer ordem, não traz prejuízos ao entendimento das informações organizadas, espacialmente, em blocos. Faz-se relevante frisar que, para a SS, o processo de *meaning making* é sempre uma atividade motivada, moldada nos interesses do sujeito *designer*, razão pela qual os signos estão sempre em constante transformação. Logo, na perspectiva sociossemiótica multimodal, essas composições modulares no *layout* refletem efeitos sociais, abarcando uma concepção de leitor enquanto agente no trabalho semiótico, sujeito que tem voz e que, movido por suas escolhas, é capaz de interagir, envolver-se e reconhecer os diversos recursos materiais disponíveis na orquestração do texto e na produção de sentido enquanto signos de aprendizagem.

Em vias de conclusão, manifestamos assim que o LDLI3 traz significativos avanços rumo a práticas que incentivam relativamente um letramento multimodal, na sua composição e *design* extremamente visuais e na inserção parcial de orientações destinadas a docentes e alunos quanto ao trabalho com artefatos multissemióticos. É pertinente ponderar que, embora não tenhamos constatado atividades que apontem de forma objetiva e esclarecedora a parcialidade, funções e limitações de cada modo, o fato de direcionar, por exemplo, orientações ao docente sobre o trabalho com imagem destoa claramente das obras anteriormente analisadas, configurando-se, assim, um indício de que o LD pode se tornar, enquanto objeto pedagógico por excelência, instrumento multimodal que não seja apenas fontes de múltiplas linguagens, mas que incorpore, em suas produções e orientações, práticas que esclareçam o processo de produção de sentido orquestrado semioticamente por diversos modos.

#### **4.7 O LD de língua inglesa de 2022: a obra *Moderna Plus Inglês***

A coleção *Moderna Plus: Inglês* (ALMEIDA, 2020) é a última obra analisada, representando os livros didáticos distribuídos a partir de 2022; sua capa é apresentada por meio da FIGURA 54.

**FIGURA 54** - Capa da obra *Moderna Plus Inglês*



Fonte: ALMEIDA, 2020.

Em esclarecimento anterior nesta tese, no tópico 1.2, pontuamos que as coleções didáticas de inglês aprovadas pelo PNLD 2021 voltaram a ser confeccionadas em volume único, especialmente devido às adequações estipuladas pela BNCC. Logo, por se tratar de obra completa em volume único, assim como a representante dos anos 2000 (Obra 1), ela aqui será denominada Obra 2.

Pelo mesmo motivo, a apresentação de cada livro passou a agregar outros materiais, como videotutoriais, respeitando também quesitos determinados pelo edital do PNLD 2021<sup>214</sup>, que, por sua vez, trouxe exigências como a necessidade de “conteúdos multimodais (textos verbais e imagéticos) de forma arrojada, criativa e em profundo diálogo com as culturas juvenis”, manifestados em “linguagem atrativa aos jovens”. (EDITAL PNLD 2021, 2019, p. 75). Outro requisito que nos chama atenção é a descrição referente às ilustrações, normatizando que os livros submetidos à avaliação da equipe do PNLD devem “apresentar ilustrações que exploram as múltiplas funções (como desenhos, figuras, gráficos, fotografias, reproduções de

<sup>214</sup> Edital nº 3/2019 PNLD 2021, de 27/11/2019. Disponível na aba “Edital PNLD Consolidado”, no link: <https://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019> Acesso em: 24 abr. 2020.

pinturas, mapas e tabelas) e significativas no contexto de ensino e de aprendizagem” (EDITAL PNLD 2021, 2019, p. 54). Entendemos, pois, que tais condições não apenas especificam critérios para a apresentação de recursos visuais, como deixam sinais de sua necessária exploração no contexto didático, além de evidenciarem algumas mudanças comparadas aos editais anteriores, visto que citam abertamente a multimodalidade, pressuposto que se configura um passo importante rumo ao reconhecimento desta enquanto característica inerente a todas as formas de comunicação.

Dispostas algumas premissas do edital, voltamos nossas reflexões relativas ao LD. A Obra 2 traz as instruções ao professor logo ao início do livro, num condensado de 135 páginas que, por meio de quadros, legislações, tirinhas e indicações de leituras complementares, esclarecem o panorama do Ensino Médio, alguns princípios da BNCC, a fundamentação teórica-metodológica e a organização da obra, além das especificações de cada capítulo. O aspecto extremamente visual impregnado na coleção já se apresenta nessas páginas direcionadas ao professor, tendo em vista as cores dos quadros, das bordas, dos títulos e dos planos de fundo, além dos ícones inseridos indicando alguma subseção específica.

O embasamento teórico acolhido no Manual parte das noções acerca da educação linguística e da concepção *bakhtiniana* de língua, enunciado e gênero do discurso. Ademais, o autor também expõe que a obra está de acordo com os estudos do letramento crítico, dos Multiletramentos, da multiculturalidade e da multimodalidade, sugerindo leituras a respeito dessas perspectivas teóricas e assumindo como necessidade educacional a reflexão sobre recursos semióticos diversos no desenho de um evento ou produto comunicativo e os letramentos que eles convocam.

Outro aspecto que se destaca nas colocações ao professor é a constante orientação pelo debate e manifestação dos posicionamentos dos estudantes, “de modo que eles possam se engajar e participar de eventos discursivos de língua inglesa” (ALMEIDA, 2020, p. XXI, Manual do Professor). Essa abordagem também fica bem pontuada na apresentação da coleção ao aluno, especialmente quando expõe que

O propósito principal desta obra é que você participe ativamente de seu processo de aprendizagem da língua inglesa. Ao interagir com o/a professor/a e com os/as colegas, sinta-se à vontade para expor suas opiniões não só acerca dos assuntos discutidos e do que você leu e ouviu, mas também acerca do que você aprendeu (ALMEIDA, 2020, p. 3).

Nesses termos, a Obra 2 assume nas suas apresentações e no diálogo tecido com o professor e o estudante, um lugar de defesa pelo envolvimento deste na interação, na produção de sentidos e na argumentação; em outras palavras, é preciso que, no processo de mediação

com o docente, ele também seja agente de sua aprendizagem, ou, nos termos de Bezemer e Kress (2016b), “a centralidade da agência do aprendiz, ou – mais amplamente – daqueles que constroem sentidos tem que ser o ponto de partida”<sup>215</sup> (p. 135).

É considerável mencionar também que, em sua mensagem inicial ao aluno, o autor explana que “os temas são abordados sob diferentes perspectivas nas unidades, para que você possa pensar sobre eles analisando imagens, lendo e ouvindo textos que circulam pelo mundo social e realizando atividades diversificadas” (ALMEIDA, 2020, p. 3). Nesse sentido, deixa-se em evidência que a imagem não figura as páginas da coleção apenas para ilustrar ou ornamentar o texto, mas que é objeto dele, precisa ser lida, analisada, entendida como parte integrante e não acessória. Assim, vemos como o panorama da obra abarca mudanças e características da paisagem atual, que demanda sujeitos criativos, reflexivos, leitores de linguagens múltiplas, bem diferente da compreensão aderida nos primeiros livros verificados, cujos objetivos giravam em torno da tradução, reciclagem vocabular e fixação gramatical, conforme necessidades, exigências e contexto de cada época. Logo, por esses quesitos apresentados, já observamos aspectos diferenciados da Obra 2, que leva, em seu título, um caráter agregado de adição (*Plus*); desde já, percebemos que essas características “a mais”, distintas em alguns aspectos das outras obras já na sua apresentação, podem justificar a inclusão do termo em sua nomenclatura.

Resumidas algumas concepções da Obra 2, passamos a sua organização. Após a unidade 0, que focaliza as estratégias de leitura e reflexões sobre conhecimentos prévios, a obra se organiza em 18 capítulos, que, em geral, subdividem-se em: *First of all, Time to read/Time to listen; Inside the language; Writing/Speaking; Your turn; Practicing the language* (apêndice de revisão a cada duas unidades). Considerando o recorte já explanado nesta tese, nossas análises residem na seção *Time to read/Time do listen*: ambas se alternam a cada unidade para desenvolver a compreensão de textos, escritos ou orais, “entendida como processo ativo de produção de sentido, por meio de determinado gênero discursivo” (ALMEIDA, 2020, p. 3). Essa seção está estruturada nas seguintes partes/subseções: *Starting point, Reading ou Listening; Inside the text; Texts in dialogue e Beyond the text*. Pertinente aclarar que todas as unidades apresentam a seção *First of all*, com duas páginas de abertura prévias à leitura/audição relacionadas diretamente com a temática tratada e, por esse motivo, ela também faz parte de nossas análises.

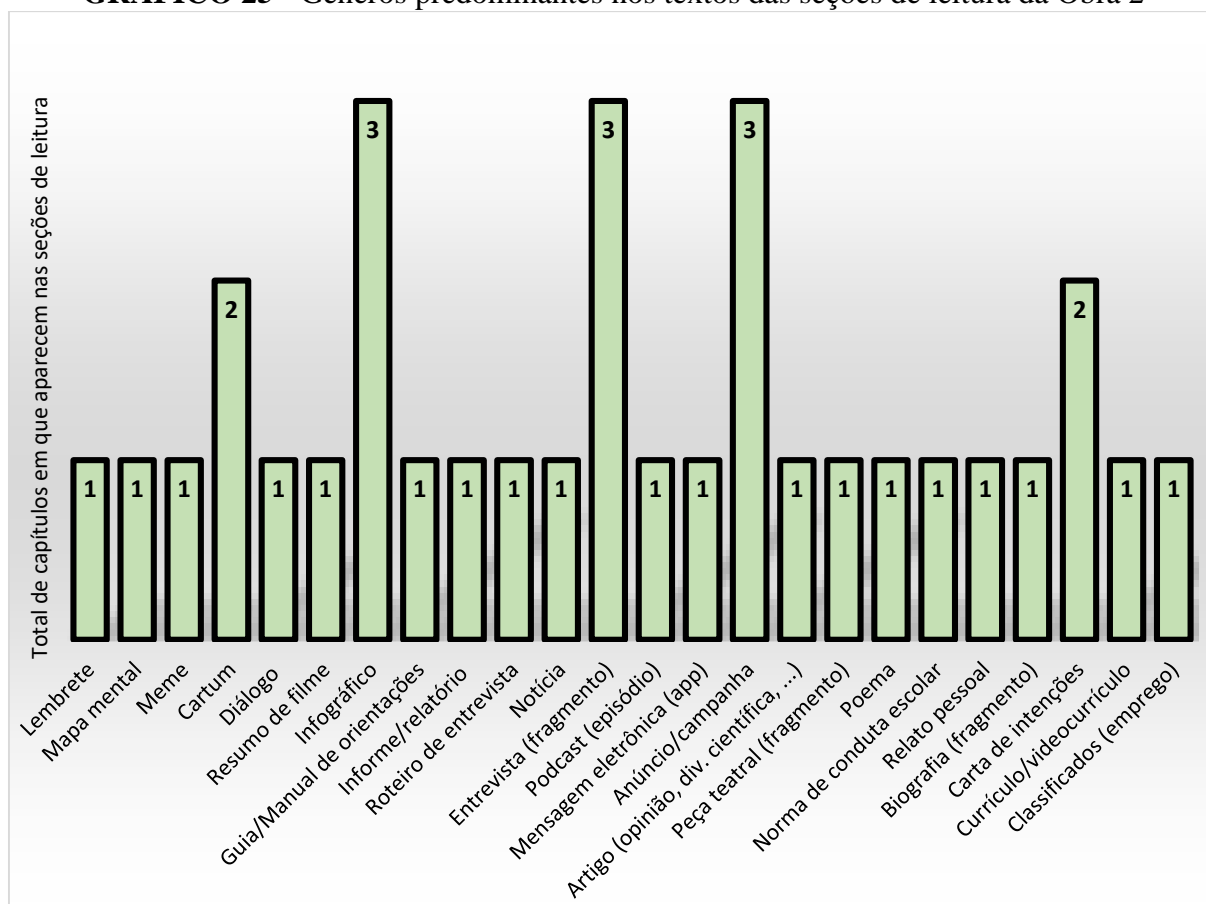
A seção de leitura/audição conta com temas atuais, relevantes e fecundos para a discussão das realidades e contextos dos alunos oriundos de diferentes partes do país; assim,

---

<sup>215</sup> Tradução de: “*The centrality of the learner’s agency or – much more widely – of those who make meanings has to be the starting point*” (BEZEMER; KRESS, 2016b, p. 135).

são debatidos, ao longo dos capítulos da obra, temas como recursos naturais e meio ambiente, festivais artísticos e ativismo cultural, direitos humanos, educação, trabalho no mundo contemporâneo, *bullying*, empatia e solidariedade, prevenção à disseminação de doenças, plano de vida, melhoria do lugar em que vivemos, alimentação, saúde e sociedade, papel da mulher na sociedade, entre outros. Os textos abarcam gêneros diversos, como apresentado no GRÁFICO 25.

**GRÁFICO 25** - Gêneros predominantes nos textos das seções de leitura da Obra 2



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Almeida (2020).

Como verificado (GRÁFICO 25), a diversidade dos gêneros atuais contemplados na Obra 2 se destaca, visto que, além dos textos protagonistas da subseção *Reading*, há ainda a proposta de trabalhar a interdiscursividade com a subseção *Texts in dialogue*, fazendo com que a obra se enriqueça de textos e atividades que podem proporcionar a vinculação das práticas cotidianas dos aprendizes aos enunciados formais com os quais lidam na escola por meio da obra em questão. Logo, reflexos dessa abordagem rica em gêneros podem ser concatenados a uma perspectiva, por meio do LD em questão, que concebe o gênero como uma forma de intermediar e integrar as práticas sociais às atividades escolares de linguagem, fazendo com que

seus interlocutores (alunos) consigam compreender o funcionamento desses gêneros em diferentes contextos ou situações de produção. Relevante mencionar ainda que cada unidade apresenta, no geral, mais de um texto para compreensão leitora, com predomínio dos *autênticos* (58%), seguidos de *autênticos-adaptados*<sup>216</sup> (27%) e *didáticos* (15%).

Como já ressaltado, as unidades se iniciam com duas páginas de abertura denominadas *First of all*, que buscam a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos por meio de imagens, perguntas e atividades, conforme representado na FIGURA 55, que traz a abertura do capítulo 7 sob o tema “Alimentação, saúde e sociedade”.

FIGURA 55 - Abertura e seção *First of all* da unidade 7 da Obra 2

**UNIT 7**  
**EAT WELL, FEEL GOOD**

Discourse genre: brochure.  
Theme: food, health and society.  
The objectives of this unit are:

- to become familiar with the discourse genre brochure
- to do activities that lead you to reflect on the role of food in health and society.

**B FIRST OF ALL**

Objetivos: refletir sobre o tema da unidade e praticar a linguagem.

1. O que as fotos têm em comum?  
O que chama a atenção de vocês nessas imagens?  
As fotos foram tiradas em diferentes países. Vocês acham que veem imagens semelhantes a essas no Brasil? Por quê?

2. Where do you think the pictures were taken? Match them to the places.  
a. Honduras  
b. Lebanon  
c. Cambodia  
d. Hungary

3. What differences among the pictures do you see? Do these differences have an impact on the food consumed by these people? Why?

4. Which of the following options do you think food relates to? Explain.

a. Culture  
b. Health  
c. Society

**E SUPPORT**

As fotos desta página são de trabalhos de Steve McCurry (1951-2011) um dos maiores fotógrafos brasileiros. Se quiser, veja o trabalho de uma menina indígena vendendo comida na feira municipal em sua cidade natal, Nacional Orogache em julho de 1995.

**E SUPPORT**

The photos on this page are from the work of Steve McCurry (1951-2011), one of the greatest Brazilian photographers. If you want, see the work of an indigenous girl selling food at the municipal market in her hometown, Nacional Orogache in July 1995.

Fonte: ALMEIDA (2020, p. 98-99), com destaque da autora.

<sup>216</sup> Esclarecimento: Os textos autênticos reproduzidos de forma *completa* foram contabilizados na categoria “autênticos”; os autênticos cujos somente *excertos* foram inseridos, contabilizamos como “autênticos-adaptados”.

A seção *First of all*, em todas as unidades, apresenta-se em blocos de informações, que fragmentam os espaços do título, das imagens e das perguntas, principalmente pelos efeitos de molduras e **cores**, estruturando as seguintes partes: o título e as disposições gerais do capítulo (gênero, tema e objetivos) aparecem sempre destacados pela moldura triangular **verde** (item A, FIGURA 55); as imagens são dispostas no centro, ocupando maior parte das duas páginas em aberto; as perguntas, atividades e orientações escritas vêm sempre à margem da página à direita, sobrepostas a um plano de fundo formado pela cor branca (item B, FIGURA 55). Bezemer e Kress (2016b) enfatizam que esses conjuntos multimodais e *designs* variados dos LDs estão se tornando mais comuns, posto que

O texto contemporâneo é organizado de maneira diferente. A propagação de duas páginas agora serve como a tela na qual os elementos de vários tipos são dispostos. O texto é modular ou compartimentalizado. Em comparação com o texto linear tradicional, parece fragmentado: blocos de escrita e imagem aparecem como entidades separadas na página, marcadas por títulos distintos, características tipográficas e / ou cores de fundo (BEZEMER; KRESS, 2016b, p. 115, tradução nossa)<sup>217</sup>.

Dessa forma, os aspectos e recursos que enriquecem e compõem o caráter visual das páginas de abertura ficam bem destacados em primeiro plano, manifestados especialmente pelo uso de imagens, pela disposição espacial (*layout*) e pelas **cores**. Resumida a apresentação dessa seção, passamos a sua análise visual à luz da GDV. Os elementos mais salientes dessas páginas são as imagens, retratadas em tamanho médio ou grande, distribuídas em continuidade nas duas páginas e emolduradas em formatos diferentes, como retângulos (predominantes na unidade 7, item C, FIGURA 55), círculos ou outros. A abertura da unidade em questão conta com 4 fotos representando famílias de várias partes do mundo em momento de refeição, sendo categorizadas da seguinte forma: quanto aos significados *interacionais* (*metafunção interpessoal*), podemos dizer que elas não estabelecem contato visual por meio do olhar, *oferecendo* informações a serem observadas e discutidas; todas elas foram captadas de forma frontal, sendo 3 imagens (I, II, e IV) no ângulo horizontal e 1 vertical, de cima para baixo (III), expressando ora uma perspectiva de envolvimento e igualdade ora de imposição leitor-participante representado; há variação também no distanciamento social estabelecido pelo *plano aberto* (*long shot*) de duas imagens ou *plano médio* (*medium shot*) das demais. Sendo fotos captadas em ambientes reais e representadas como tal, sua *validade* se manifesta como *naturalística*. As disposições

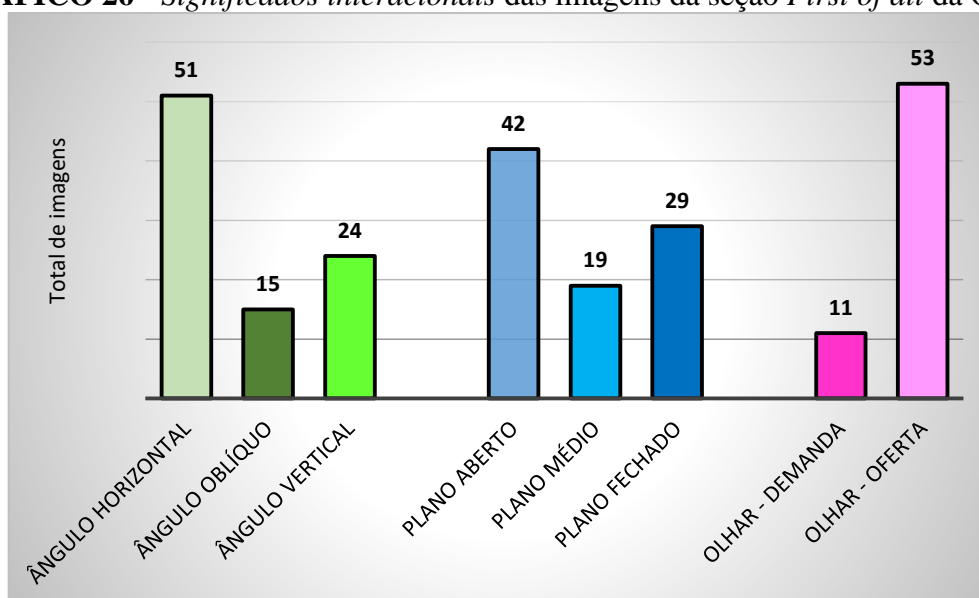
<sup>217</sup> Tradução de: “*The contemporary text is differently organized. The two-page spread now serves as the canvas on which elements of various kinds are laid out. The text is modular or compartmentalized. Compared to the traditional linear text, it seems fragmented: blocks of writing and image appear as separate entities on the page, marked by distinct headings, typographic features and/or background colours*” (BEZEMER; KRESS, 2016b, p. 115).



*composicionais* das imagens também variam, mas todas, de certa forma, posicionam o alimento e a família ao centro, facilitando a compreensão do leitor-aluno quanto à diferenciação que se deseja fazer com essas disposições: famílias de diferentes lugares, conforme indicado pelo plano aberto ou segundo plano, e sua relação com a comida.

A partir dessas disposições imagéticas, ampliamos o olhar para as demais aberturas da Obra 2. Em cerca de 95% das unidades, imagens dos mais diferentes tipos dominam a seção *First of all*, sendo a maioria de validade *naturalística*, com poucas *sensoriais* ou *tecnológicas*. No geral, a interação desse modo visual pode ser manifestada nos termos resumidos no GRÁFICO 26.

**GRÁFICO 26** - *Significados interacionais das imagens da seção First of all da Obra 2*



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Almeida (2020).

As configurações tabuladas no GRÁFICO 26 apontam para a variedade de relações de interação que as imagens estabelecem com o leitor nas páginas introdutórias de cada unidade: seja num posicionamento aproximado, demandando diálogo, ação e envolvimento com o interlocutor, seja propondo distanciamento, superioridade, formalidade ou contemplação. Samain (2012) pondera que as imagens sempre nos oferecem algo, “ora um pedaço de *real* para comer, ora uma *faísca* para pensar” (p. 22); assim, ele salienta que toda imagem é portadora [de] e veicula pensamentos, por isso, elas devem ser lidas, dinamizadas, compreendidas dentro da *caixa das coisas vivas* e não em estado de *letargia*.

Ao abrir as páginas introdutórias da Obra 2, torna-se difícil não interagir com o modo visual nelas disposto, não só pela saliência em que se destacam, mas por todos os aspectos *composicionais*, *ideacionais* e *interacionais* que eles carregam; são imagens dinâmicas, fluidas,

coloridas, oriundas de situações reais, captadas em diferentes ângulos e ambientes, que demonstram e simbolizam ações e representação de diversas culturas e de perspectivas muito abrangentes. Não há como passar despercebido pelas imagens selecionadas nessas aberturas e pelas oportunidades de reflexões que elas propiciam. Kress (2014b) explicita que o *design*, enquanto ação, é o resultado das escolhas feitas. A escolha é sempre política, ou seja, “está sujeita ao poder; trata-se de (possibilidades de) selecionar e não selecionar - de rejeitar – possibilidades. [...] Isso exige que fiquemos atentos ao trabalho semiótico de todos, com igual seriedade, porque todos são *designers*”<sup>218</sup> (p. 22). Daí, podemos inferir que a equipe editorial do LD, enquanto *designer*, fez escolhas a partir de seus posicionamentos, suas motivações e, por isso, recursos, imagens e modos que compõem aquelas páginas de abertura não estão lá por acaso; portanto, devem ser lidos e explorados em seus ângulos, planos, representações e composições por quem manuseia e aprende com a obra; estes, enquanto *designers*, são convocados a dialogar (com) e realizar o trabalho semiótico a partir do reconhecimento dos modos lá dispostos.

O uso das **cores** é outro aspecto que corrobora a construção de sentidos, não só nessa parte introdutória como em toda a Obra 2, nas bordas das páginas, nas tipografias das seções e subseções, nas ilustrações, nos desenhos, gráficos e recursos. Kress e van Leeuwen (2002) defendem que as **cores** também significam e que, há muito tempo, servem para denotar pessoas, coisas, lugares e ideias; eles ainda salientam que a policromia tem sido usada para apoiar a produção de sentidos, de forma que os esquemas de **cores** estão gradualmente se tornando portadores de significado mais comuns do que os matizes individuais, visto que

A coesão textual também pode ser promovida por "coordenação de cores", em vez da repetição de uma única cor. Neste caso, as várias cores de uma página, ou uma seção maior de um texto (ou de uma roupa, ou de uma sala), têm aproximadamente o mesmo grau de brilho e/ou saturação, etc. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002, p. 349, tradução nossa<sup>219</sup>).

Nesse sentido, ao analisarmos as páginas da seção *First of all* da unidade 7 (FIGURA 55), observamos que as **cores** marcam a moldura e diferenciação entre blocos de informações - **verde** claro para segundo plano do título (item A); colorido em baixa saturação para plano de fundo das fotos (item C); branco para bloco de perguntas e instruções verbais (item B), **azul**

<sup>218</sup> Tradução de: “[...] *Choice [...] is subject to power; it is about (possibilities of) selecting and not selecting - of rejecting - possibilities [...] It demands that we attend to the semiotic work of all, with equal seriousness, because all are designers*” (KRESS, 2014b, p. 22).

<sup>219</sup> Tradução de: “*Textual cohesion can also be promoted by ‘colour coordination’, rather than by the repetition of a single colour. In this case the various colours of a page, or a larger section of a text (or of an outfit, or a room), have roughly the same degree of brightness, and/or saturation, etc*” (KRESS, VAN LEEUWEN, 2002, p. 349).

claro para borda da página à direita (item D); outrossim, **cores** mais fortes e altamente saturadas são usadas nas imagens que figuram o plano central. Essa configuração se repete em todas as páginas de abertura da Obra 2, com variação dos tons claros que formam o plano de fundo das fotos e da borda, em contraste com a tonalidade forte das que são usadas nas imagens. Esse jogo entre escalas que variam do claro para o escuro, do saturado para não saturado, harmoniza a leitura visual nos seguintes termos: (i) **cores** saturadas e fortes para as imagens acarretam a impressão mais despojada, atrativa, emotiva e aventureira da obra (VAN LEEUWEN, 2005), o que colabora na identificação e maior envolvimento com o público jovem que a manuseia; (ii) por outro lado, **cores** claras, em tons pastéis, mais suaves e sutis, como observamos como plano de fundo, formam não apenas a moldura dos blocos de informação como também uma coesão textual com a variação de **cores** bem moduladas das imagens que a sobrepõem, colocando, assim, em saliência as representações visuais das ilustrações.

**Cores** fortes também “percorrem” a moldura das fotos e, acompanhado dos formatos arrojados (ora retangular, como na FIGURA 55, ora circular ou triangular, como em outras aberturas) oferecem mais destaque e movimento às imagens apresentadas. Em contraste com o aspecto policromático que permeia o bloco de título e elementos pictóricos, a cor branca funciona como conforto visual e apoio para sobreposição das informações verbais (item B, FIGURA 55) e serve, pois, para marcar a *diferenciação* (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021) entre os espaços, para romper/quebrar o sentido de aventura, energia e alta interação até então carregado pelo aspecto multicolorido que domina a página; assim, a monocromia projetada pelo branco traz a sensação de seriedade, pureza, clareza e formalidade das orientações e questionamentos escritos elencados na abertura.

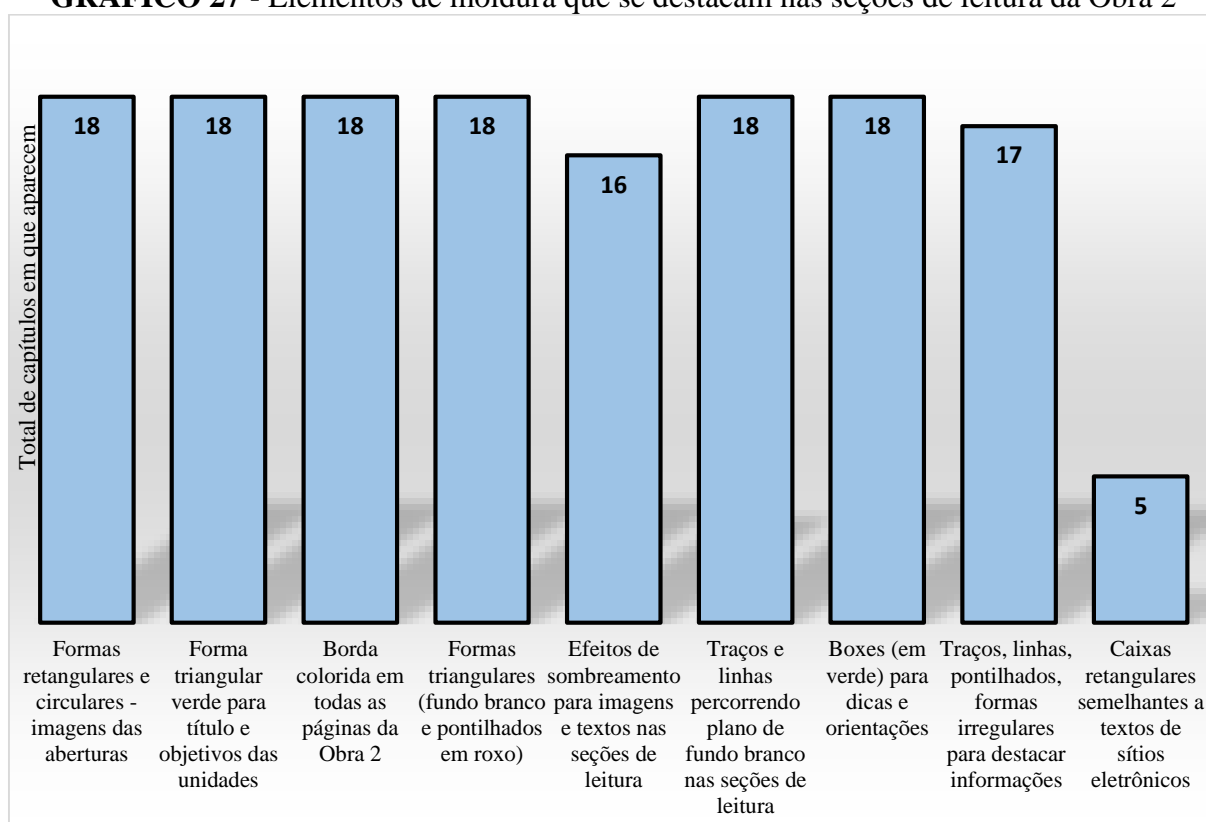
Da mesma maneira que as **cores** serviram para salientar e fragmentar os blocos de informações, as *molduras* arrojadas e diferenciadas também atuam como aspecto inovador à obra, que remete à ideia de dinamismo e de constante diálogo entre as subseções e entidades separadas da coleção. Para Kress (2014a), a *moldura* tem dois efeitos, unir e dissociar, operando então “para separar a entidade de outras entidades; e para fornecer unidade e coerência ao que é emoldurado, os elementos dentro do enquadramento” (KRESS, 2014a, p. 74, tradução nossa<sup>220</sup>). Essas funções são perceptíveis nas molduras que aparecem nas aberturas da Obra 2, tal qual apresentado na FIGURA 55: como exemplo de separação, temos as molduras criadas pelas **cores** e formas, que fragmentam informações do título (triângulo em **verde**), das imagens (fundo multicolorido ao centro) e orientações/atividades escritas (fundo branco delimitado por

---

<sup>220</sup> Tradução de: “[...] to separate entity from other entities; and to provide unity and coherence to what is framed, the elements inside the frame” (KRESS, 2014a, p. 74).

traços retos); temos ainda as molduras retangulares que cercam cada foto: essas, ao mesmo tempo em que se separam por esse emolduramento, são unidas pelo fato de estarem sobre a mesma base colorida, assim, é possível que o leitor note que elas representam famílias diferentes, mas que, concomitantemente, pertencem ao mesmo tema por se sobreporem a um plano de fundo em comum. Os efeitos e artefatos de emolduramento mais aplicados à Obra 2 estão pontuados resumidamente no GRÁFICO 27, no entanto, salientamos que, como a obra é altamente multimodal, muitos recursos que formam os limites dos mais diversos elementos e seções foram aplicados ao longo de suas páginas.

**GRÁFICO 27** - Elementos de moldura que se destacam nas seções de leitura da Obra 2



Fonte: Elaborado pela autora com base em ALMEIDA (2020).

Apesar a pluralidade das *molduras* aplicadas, conforme constatado pelo GRÁFICO 27, alguns aspectos se sobressaem. Quanto ao emolduramento servindo para fragmentar informações, temos o *box* em **verde** (item E, FIGURA 55) que aparece não só na unidade 7, mas em diversas subseções ao longo de toda a coleção<sup>221</sup>, para fornecer alguma informação extra, curiosidade sobre a temática ou dicas para a leitura. Todos esses aspectos que compõem a *First of all* contribuem para um *design* despojado, convidativo, de fácil identificação por parte

<sup>221</sup> O recurso de *boxing* colorido (em **verde**) apareceu 32 vezes nas subseções que compõem a seção de leitura da Obra 2, sendo 5 delas especificamente na parte *First of all*.

do aluno, assim como são os textos com os quais ele lida diariamente fora da escola. Serafini (2011) explica que, pelo fato de os adolescentes estarem cada vez mais expostos a textos que trazem imagens elaboradas, estruturas narrativas incomuns, *design* complexo e formatos únicos, torna-se gradativamente corriqueiro que materiais como livros didáticos passem a exigir que os estudantes processem simultaneamente texto escrito, imagens visuais e elementos de *design* para construir significado.

A abertura das lições da Obra 2 ilustra essa integração multimodal que cada vez mais permite “passar” pelas informações visualmente dispostas, fazendo com que o aluno se torne *designer* de suas leituras a partir dos *designs* disponíveis (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Podemos dizer que os aspectos composicionais das páginas, especialmente a saliência das imagens e o *layout* da seção *First of all*, permitem essa transitoriedade. Para Kress (2014a), o *layout* não só categoriza as informações como também orienta os participantes, de acordo com seus *limites e possibilidades*, assim como funciona com os outros modos; “o *layout* não ‘nomeia’ como as palavras fazem ou ‘retratam’ como (os elementos nas) imagens; o *layout* organiza a informação. Ele indica os aspectos do *status* social das informações” (KRESS, 2014a, p. 70, tradução nossa<sup>222</sup>).

Ao considerar a *metafunção textual* (*significados composicionais*) no *layout* nessas duas páginas abertas (FIGURA 55), percebemos que o título seguido dos objetivos de cada unidade estão sempre no campo à esquerda, especialmente no quadrante do *ideal-dado*; as orientações e atividades escritas estão na zona à direita, no campo do *novo* e, em saliência, ao centro, temos as imagens. Se aplicarmos o estilo *tríptico horizontal* da GDV, verificamos que, por estarem no meio e em tamanho considerável, as imagens representam um papel *mediador* entre as informações que contrastam as duas margens, ou seja, estabelece-se uma ponte entre o *dado* e o *novo*; em outros termos, para se mover entre as informações *dadas* (título, tema e objetivos) e a resolução das proposições escritas (questões e informações da *First of all*), é preciso estabelecer relações com as imagens, que estão ao centro e em destaque. Faz-se pertinente citar que todas as aberturas da Obra 2 se compõem dessa mesma maneira, o que revela ainda mais o caráter visual da obra e a necessidade de ler as imagens no processo de construção de sentido.

Essas disposições e *design* acarretam, juntos, uma configuração *modular*, em blocos de informações que oportunizam leituras não lineares no trabalho semiótico tecido pelo leitor. Observamos blocos nas seguintes disposições (FIGURA 55): título e objetivos no espaço triangular **verde**, fotos emolduradas em retângulos e informações escritas que se subdividem

<sup>222</sup> Tradução de: “*Layout does not ‘name’ as words do or ‘depict’ as (elements in) images do; it organizes information. It indicates aspects of the social ‘status’ of representations*” (KRESS, 2014a, p. 70).

(atividades e *box* em verde). Assim, o leitor escolhe por onde começar ou qual rota trilhar em sua leitura: ele pode iniciar pelas imagens e depois responder as atividades; ou ler as perguntas e, a partir daí, interpretar os textos imagéticos; nesse caminho, ainda pode seguir para o *box* em verde ou para o título e, então, partir para as imagens e atividades. Ainda há a possibilidade de ele realizar uma leitura *circular* (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996; 2006] 2021), partindo das imagens salientes ao centro e se direcionando às margens, onde se encontram as informações escritas. A ausência da linearidade não afetará seu processo de *meaning making*, pelo contrário, possibilita a centralidade na agência do educando em sua leitura, em seu *trabalho semiótico*, em sua aprendizagem. Bezemer e Kress (2016b) declaram que há *ganhos e perdas*<sup>223</sup> ao assumir a perspectiva sociosemiótica, e algumas das vantagens ao aplicá-la na educação são as relações sociais mais horizontais, participativas e abertas na produção do conhecimento, em que a *linearidade da leitura* e a *autoridade do autor* são repensadas e, por vezes, transitadas para a *modularidade e agência do aluno*.

Constatadas as disposições visuais, partimos para a análise do conteúdo verbal presente nas atividades e orientações da subseção *First of all*, a fim de verificar se (e como) ele dialoga, cita ou orienta a leitura e interpretação não apenas para entender o que está acontecendo, mas para compreender como imagem, escrita, *layout*, **cor** e demais recursos e modos agem para produzir sentido na interação com o interlocutor.

Nas atividades e perguntas da referida seção da unidade 7 (item B, FIGURA 55), constam indagações que oportunizam engajamento e atenção dos leitores (professores e alunos) aos aspectos imagéticos para além da percepção ilustrativa, que possibilita trabalhar a relação de complementaridade e combinação entre os modos. Os questionamentos são: *O que as fotos têm em comum? O que chama atenção de vocês nessas imagens? As fotos foram tiradas em diferentes países. Vocês acham que veriam imagens semelhantes a essas no Brasil? Por quê?* Assim, para responder a essas questões, não basta focar nas ações realizadas pelos participantes representados; é preciso examinar o plano de fundo (composição), os gestos, olhares e feições (contato), as disposições centrais e marginais de cada foto (*valores informacionais*), contribuindo para a noção de que o texto não reside apenas no verbal. Ademais, há as legendas que contribuem para a integração dos modos.

Fomentar perguntas sobre o que chama atenção em cada foto também oportuniza um novo olhar que estimula a análise visual e expande a concepção do texto imagético. É

---

<sup>223</sup> *Gains and losses* (BEZEMER; KRESS, 2016b, p. 129; KRESS, 2005).

importante lembrar que, assim como o próprio Manual explicita<sup>224</sup>, essas questões introdutórias acerca das imagens podem ser ampliadas. Logo, é possível estender as discussões para que, aos poucos, práticas de letramentos multimodais sejam aprofundadas, a fim de que os educandos reconheçam como imagem e escrita se conectam e de quais formas *layout*, recursos semióticos, imagem e conteúdo verbal guiam e orientam nossas interações com o texto.

Além disso, as atividades de número 1 e especialmente a de número 2 propiciam a diferenciação entre as fotos (item B, FIGURA 55), o que acarreta uma leitura dos artefatos e recursos envolvidos em cada uma. Assim como na unidade 7 (FIGURA 55), foi constatado que em 82% das aberturas há pelo menos uma tarefa ou pergunta que incentiva a leitura da imagem, explorando as ações e recursos representados. Ademais, as orientações de trabalho com essas atividades constantes no Manual do Professor também reforçam a necessidade de exploração da imagem. Por exemplo, como direcionamento ao docente para o trabalho com as fotos da introdução da unidade 7, é esclarecido: “Nesta seção, as atividades propostas buscam, por meio das imagens, levar os estudantes a refletir sobre o tema da unidade e a praticar a argumentação”. E complementa: “[...] Assim, se considerar conveniente, procure maneiras de ampliar as discussões com base nas imagens de abertura, estimulando os estudantes a perceber como a alimentação se traduz em uma prática sociocultural”. Há ainda uma dica acerca da imagem mencionada no *box* em verde: “Caso seja possível, sugerimos mostrar a imagem da menina afegã, de Steve McCurry, citada no *boxe* Support” (ALMEIDA, 2020, p. LXV).

Ainda é possível constatar outros exemplos que orientam tanto o professor, no Manual, quanto o aluno, nas perguntas e atividades, a integrarem e voltarem seu olhar às fotos ou ilustrações dispostas na seção *First of all*, como observamos nos excertos selecionados da Obra 2 no QUADRO 11.

**QUADRO 11** – Orientações e perguntas quanto às imagens da seção *First of all* (Obra 2)

<b>Unidade</b>	<b>Orientação constante no Manual do Professor</b>	<b>Unidade</b>	<b>Questões constantes na seção <i>First of all</i> direcionada ao aluno</b>
3	[...] as imagens de abertura podem ajudar a refletir, por exemplo, sobre as diferenças entre produzir um texto usando uma máquina e digitando em um computador [...]	6	Que tipo de reflexão essas imagens provocam em vocês?
13	[...] recomenda-se recorrer às imagens de abertura como forma de	10	<i>Do you know any situations in which rights represented in</i>

<sup>224</sup> O Manual do Professor estimula, em algumas passagens, o prosseguimento das discussões considerando a autonomia do docente. Exemplo: “Conforme o engajamento da turma, considere a relevância de ampliar a discussão proposta na seção por meio de outras questões” (ALMEIDA, 2020, p. XLVIII).

Unidade	Orientação constante no Manual do Professor	Unidade	Questões constantes na seção <i>First of all</i> direcionada ao aluno
	enriquecer as discussões e ajudar os estudantes a refletir sobre questões mais amplas [...]		<i>the pictures have not been respected? Explain.</i>
15	As imagens de abertura são reproduções de obras de arte e expressam sentimentos [...] Pode ser interessante observar detalhes da pintura com a turma [...]	13	Essas imagens retratam alguns ambientes de escolas públicas brasileiras. Que semelhanças e diferenças vocês observam entre elas?
18	[...] sugerimos apresentar outras imagens que contemplem a diversidade de postos de trabalho nas zonas rural e urbana, levando os estudantes a refletir sobre as especificidades do mundo do trabalho em diferentes contextos e de que modo eles produzem sentido na vida das pessoas.	14	Antes de a COVID-19 ter sido caracterizada como uma pandemia pela OMS em março de 2020, vocês tinham imaginado situações como as representadas nas imagens? Explique.
(ALMEIDA, 2020, p. XLVIII; XC; XCVIII; XCI).		(ALMEIDA, 2020, p. 85; 137; 177; 189).	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Almeida (2020).

Essas páginas de abertura e, especialmente, a associação estabelecida entre imagens e disposições de atividades a elas correlacionadas destacam a transformação dos discursos nos LDs em relação aos modos usados. Por exemplo, ao retomarmos à Coleção 2 (década de 1990), lembramos que as introduções dos capítulos eram tecidas por meio de imagens (no máximo, duas) e tarefas que não faziam nenhuma referência a elas, apenas apresentavam vocabulário novo atrelado ao texto que viria em seguida, revelando, assim, uma perspectiva bem diferente da *Obra 2* (2022). Nesse sentido, fica evidente como o conteúdo visual e seus *designs* multimodais ganharam espaço nos LDs, bem como sua necessária abordagem e interpretação emaranhada nos conjuntos multimodais que as compõem. Esse panorama também é corroborado por Marengo e Costa (2014), que declaram que os LDs atuais passam por mudanças contrárias aos do século passado, já que observamos cada vez mais imagens e menos textos verbais. Daí a demanda por uma leitura coerente com as exigências apresentadas pelo fazer-sentido do texto contemporâneo, em que todos os elementos devem ser lidos em conjunto.

Kress e van Leeuwen (2001) alertam que “o processo de *design* num mundo multimodal envolve a seleção dos discursos e a seleção dos modos pelos quais os conteúdos do discurso



serão concretizados”<sup>225</sup> (p. 61). A Obra 2, por meio da *escolha motivada* e criteriosa de imagens e demais recursos visuais, reforça como os discursos circulam em variados modos, não apenas na escrita, haja vista a heterogeneidade de situações, realidades, práticas e experiências que enriquecem as fotos retratadas, sem haver qualquer outra opção que não seja a abordagem das imagens que impactam a seção *First of all*. “Nenhum texto [escrito] duplica exatamente o que uma figura significa para nós: texto e figura não são duas formas de dizer a mesma coisa”, já dizia Lemke (2016, p. 464). Não há como o aluno ou professor passar por tais páginas sem prestar atenção nos modos visuais nelas dispostos. Mais um exemplo das *affordances* de cada modo: *mostrar* as diferentes relações dos povos com a alimentação, como na abertura da unidade 7 (FIGURA 55), tem provavelmente um efeito mais significativo e impactante do que se o LD se propusesse a *contar*, por meio da escrita ou em áudio, por exemplo, como cada povo ali representado lida com a comida.

Nesse sentido, o Manual deixa em evidência que a seção *First of all* tem o foco especial nos textos imagéticos que nela se destacam e incentiva o docente a integrar e interrogar os alunos sobre eles, o que pode contribuir para a compreensão e o *reconhecimento* cada vez mais amplo acerca dos modos e recursos orquestrados. Dessa forma, professores podem criar oportunidades “para os alunos refletirem não apenas na mensagem específica de acompanhamento visual, mas também para analisar o papel desses recursos visuais para determinar se eles expandem, aprimoram ou descrevem a impressão relacionada” (ABRAHAM; FARIAS, 2017, p. 67, tradução nossa<sup>226</sup>).

Após a abertura assentada no *First of all*, partimos para a seção de leitura da unidade 7, representada nas FIGURAS 56 e 57.

---

<sup>225</sup> Tradução de: “[...] *the design process in the multimodal world involves selection of discourses and selection of modes of through which content-in-discourse will be realised*” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 64).

<sup>226</sup> Tradução de: “[...] *to create opportunities for students to reflect not only on the specific message of accompanying visuals but also to analyze the role of these visuals to determine if they expand, enhance, or describe the related print*” (ABRAHAM; FARIAS, 2017, p. 68).

FIGURA 56 - Seções *Starting Point* e *Reading* da unidade 7 da Obra 2

**STARTING POINT**

**A**

- Choose all the activities that you think we should do to have a healthy lifestyle.
  - a. Exercise often.
  - b. Get enough sleep.
  - c. Eat healthy and balanced food.
- Make a list of what you believe to be healthy food. Then make a chart organizing the items from your list into your likes and dislikes.
 

LIKE	I DON'T LIKE
<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>

**READING**

Read the brochure with the following objectives in mind:

- to understand the purpose of the text and to recognize the features of a brochure.

**C**

As for the purpose of the text, please provide a short summary of the main message of the text. Also, suggest a title for the text and a short slogan for the text.

**YOUR GUIDE TO HEALTHY EATING**

Let's eat a young person can be tall, healthy and fun. To grow and be healthy, you need to be active and eat the right foods. This brochure shows how to choose healthy foods, drinks and snacks. It also says how you can be active in everyday life, and how much sleep you need.

**MAKING HEALTHY FOOD CHOICES**

Look after yourself. Your health is important, and it's affected by what you eat.

- Help with preparing the family meals. You need something to eat a meal when you work for the whole family.
- By often we you can, get meals with your family and friends to make healthy food choices.
- Look for example - encourage your family and friends to make healthy food choices.
- Get these meals every day, plus two or three healthy snacks during the day if you are hungry.
- Always take time to eat a healthy breakfast so you have energy to start the day.

**EATING WHEN YOU ARE OUT AND ABOUT**

Many takeaways are high in fat, sugar and salt and should be kept for special occasions, not every day. If you are out and need a snack or a meal, look for healthier options. Choose those with less fat, especially saturated fat, and choose recipes such as:

- salads and soups
- filled bread rolls
- pizzas with more vegetables than cheese
- sausage
- pasta with tomato-based sauce
- chickpea, chickpea or wedges instead of french fries
- chicken or noodle-based takeaways and bread with lots of vegetables
- bacon, stuffed potatoes.

Keep some fruit and a bottle of tap water in your bag in case you get hungry or thirsty.

**D**

As for the purpose of the text, please provide a short summary of the main message of the text. Also, suggest a title for the text and a short slogan for the text.

Fonte: ALMEIDA (2020, p 100-101), com destaques da autora.

FIGURA 57 - Seções *Inside the text* e *Texts in dialogue* da unidade 7 da Obra 2

**INSIDE THE TEXT**

**A**

- Write T (true) or F (false) according to what the text intends to inform readers.
  - How to...
    - a. choose healthy food. ✓
    - b. eat out instead food. ✓
    - c. be fast, furious and fun. ✓
    - d. be healthy in everyday life. ✓
- Match these sentence halves to make up correct statements.
  - a. To grow and live healthy, people need to...
    - i. look for healthier options.
    - ii. be active, sleep well and eat healthy food.
  - b. When people are out and need something to eat, they should...
    - i. look for healthier options.
    - ii. be active, sleep well and eat healthy food.
- Choose the correct option to complete the sentences.
  - a. Healthier options include food with...
    - i. more fat.
    - ii. less fat. ✓
  - b. Regarding how we should consume the recommended food, the advice is to...
    - i. prepare and eat them with our family. ✓
    - ii. eat them up to three times a day.
- Choose the option that provides the best definition for the word in bold.
 

**"Many takeaways are high in fat, sugar and salt [...]."**

  - a. new food to eat at home.
  - b. food cooked for the whole family.
  - c. meals that are bought to be eaten elsewhere. ✓
- Choose the features that are related to the text.
  - a. it tells a story to entertain the reader.
  - b. it introduces a topic to the target audience. ✓
  - c. it explores a topic with information and pictures. ✓
  - d. it uses headings and keywords to present information. ✓
- What are the characteristics of the text presented in the brochure?
  - a. Informative and concise. ✓
  - b. Well-organized and brief. ✓
  - c. Formally planned and structured.
  - d. Visually attractive and colorfully designed. ✓

**TEXTS IN DIALOGUE**

**B**

Read the poster and do the following.

**FOOD SECURITY IS HAVING**

**A** VAILABLE

**C** ULTURALLY APPROPRIATE

**C** HEAP & AFFORDABLE

**E** ATING HEALTHY

**S** AFE

**S** OCIALY ACCEPTABLE

**TO FOOD EVERY DAY**

**D**

Write 2 for situations of food security and 1 for situations of food insecurity.

- A city where food is contaminated.
- A person who can buy enough healthy food for the family.
- A region where the majority of the population lives in poverty.
- A family that needs to feed themselves with emergency food supplements.
- A foreign family that has access to healthy food from their country of origin.
- A country where a large part of the population does not have access to healthy food.

**E**

What is the word formed by the first letter of each item in the center of the poster, that is, an acronym? Explain the importance of that word on a food security poster.

What is the definition of food security formed by joining the phrase at the top of the poster, the word of the acronym and the phrase at the bottom?

**SUPPORT**

As for the purpose of the text, please provide a short summary of the main message of the text. Also, suggest a title for the text and a short slogan for the text.

Fonte: ALMEIDA (2020, p. 102-103), com destaques da autora.

Conforme já pontuado, a seção de leitura da Obra 2 se divide nas subseções/partes: *Starting point, Reading/Listening, Inside the text; Texts in dialogue e Beyond the text*. Entre as orientações constantes no Manual do Professor para abordar essa seção, o autor destaca: “[...] atenção aos elementos verbais e não verbais do texto” (p. XXVIII). A primeira subseção, *Starting point*, objetiva, por meio da disposição de atividades, “ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema do texto e levá-los a formular hipóteses relacionadas ao gênero discursivo apresentado” (ALMEIDA, 2020, p. LXV).

Na unidade 7 (item A, FIGURA 56), essa parte é composta por três tarefas que exploram vocabulário e repertórios dos alunos acerca de comida saudável. Numa perspectiva sociosemiótica multimodal, o ponto de partida é assumir que a interpretação se baseia numa série de princípios (que podem ser ou não explícitos) trazidos pelos alunos ao ambiente de aprendizagem (BEZEMER; KRESS, 2016b), para que propiciemos seu engajamento nas discussões e construção de novos signos; daí a relevância de se iniciar com a valorização de seus conhecimentos e experiências prévias, já que o conhecimento é situado, social, cultural e marcado por valores, assim como a linguagem.

Além das três tarefas a respeito do vocabulário e práticas do educando, há uma atividade (número 4) que, por meio de orientação quanto à leitura do título, busca o levantamento de previsões a respeito do texto. A subseção, assim, é formada com predomínio de informações escritas e também conta com um quadro que visa à associação de preferências dos alunos a ícones indicativos de *like* ou *dislike* (número 2, FIGURA 56). Observamos que não consta, nessa subseção, nenhuma atividade que orienta a leitura dos aspectos e recursos visuais do texto. Entretanto, sugestão ao docente é salientada no Manual do Professor nos seguintes termos: “[...] sugere-se orientar os estudantes a observar como o uso das fotos e dos demais elementos visuais, característica do gênero em destaque, ajuda a produzir efeitos de sentido” (ALMEIDA, 2020, p. LXV). Assim, mais uma vez, a Obra 2 se destaca, especialmente nessa unidade, na instrução quanto à abordagem imagética e visual.

Ao ampliarmos nosso olhar para essa subseção das demais unidades, panorama semelhante à unidade 7 é encontrado: predomínio de atividades voltadas às informações verbais (vocabulário, título do texto, conhecimentos prévios dos educandos), algumas contando também com imagens, gráfico e/ou quadros (*boxes*). Constatamos que em 6 unidades (33% da obra), essa parte apresenta o total de 8 imagens para introduzir a temática, funcionando assim ora como *sugestivas* às respostas escritas (6) ora com *foco no visual* (2). No entanto, a maioria das perguntas (75%) que envolvem tais fotos/ilustrações concentram-se em associação superficial do conteúdo escrito ao visual.

O texto principal da unidade vem na subseção seguinte, *Reading/Listening*. Na unidade 7 (item B, FIGURA 57), o texto é um folheto (em livreto), que traz orientações quanto à alimentação saudável. O folheto em questão é composto por múltiplas **cores**, tanto como plano de fundo (**azul**, **rosa**, **verde** ou branco), quanto na tipografia (branco, **rosa** e preto). Ainda é possível verificar que as informações estão dispostas numa orientação *vertical*, sugerindo uma leitura *top bottom*, com predominância do texto escrito ao longo dos dois lados do folheto, deixando às margens (superior ou inferior) o modo imagético (pratos ou ícones representando refeições), o que indica uma hierarquia no caminho de leitura a ser seguido (de cima para baixo) para evidenciar o conteúdo verbal.

Quanto às orientações verbais voltadas aos aspectos visuais, observamos que o **box verde** antecedente ao texto (item C, FIGURA 56) orienta: “*Ao ler as páginas do livreto, preste atenção em como o texto escrito e as imagens se relacionam para produzir sentido. As imagens podem ajudar você a inferir o significado de alguma palavra em inglês que ainda não conheça*” (ALMEIDA, 2020, p. 100). Assim, apesar de, por um lado, chamar atenção aos elementos visuais, por outro, a orientação reforça a associação do visual como meio para significar o teor escrito. Ao verificarmos as tarefas propostas para compreensão textual na subseção *Inside the text* (item A, FIGURA 56), notamos que, do total de seis exercícios, apenas dois citam, superficialmente, a presença dos recursos visuais (opção *c* do número 5 e opção *d* do número 6); os demais focam na identificação de informações globais da parte escrita e inferências a partir dela.

A subseção *Texts in dialogue* (item B, FIGURA 57) traz um cartaz composto por um acróstico formando, ao centro, a palavra *Access*, sobre o segundo plano colorido e sombreado com imagens de frutas e verduras. Ao lado, um *boxing* em **verde** estimula a interação entre os modos, nos seguintes dizeres: *Ao ler um cartaz, é importante observar a relação entre texto verbal, a forma como ele está organizado e as imagens* (ALMEIDA, 2020, p. 103). As atividades relacionadas a esse texto, de números 1 e 2 (FIGURAS 56 e 57, respectivamente), têm predomínio no formato das letras e inferências possíveis a partir da leitura do acróstico enquanto conteúdo verbal, sem menção à imagem que permeia o plano de fundo.

A partir das disposições e considerações levantadas na seção de leitura da unidade 7 (FIGURAS 56 e 57), podemos estender algumas reflexões que abrangem essa seção nos outros capítulos da Obra 2. Em geral, todas as subseções apresentam recursos gráficos e visuais distribuídos ao longo das páginas, como gráficos, cartazes, quadros, ícones, **cores**, balões, entre outros, que configuram a coleção como uma obra atrativa e fluida ao adolescente. Ainda percebemos que imagens como fotos, desenhos, *emojis* e ícones aparecem ao longo das

atividades, das orientações ou ao lado dos subtítulos, sempre servindo como associação para resposta ao exercício escrito ou como apoio para alguma sugestão, modelo de resposta ou indicação de mudanças de subseções. Constatamos que em 10 unidades há, no mínimo, uma imagem, ilustração ou quadro em atividade das subseções de leitura, entretanto, em 76% dos casos em que aparecem, elas servem como elemento que se associa à descrição do conteúdo verbal. Por essas disposições, concluímos que, enquanto a modularidade e o dinamismo da seção *First of all* possibilitavam caminhos de leitura diferentes e não sequenciais, a disposição dos elementos e especialmente das informações escritas da seção *Reading* levam a um caminho linear, sequencial, atrelado, na maior parte das vezes, ao modo escrito e à ordenação das atividades.

Quanto ao *layout* das páginas, verificamos que o plano de fundo branco é predominante para sobreposição do conteúdo; as bordas externas das páginas são compostas por cores claras e, na parte superior, por riscos finos em formas de linhas ou geométricas, o que acarreta um aspecto jovial, diferente e inovador. A saliência das informações dispostas nessas páginas é destacada pela inserção de molduras em quadros ou formas não lineares, sempre preenchidas por cores, como observamos no quadro do número 2 (item D, FIGURA 56) ou na forma alaranjada no número 4 (item C, FIGURA 57). Essa disposição harmoniza as informações dispostas sobre o branco e, ao mesmo tempo, dá destaque a algum exemplo ou conteúdo importante a que se deseja chamar atenção.

Outro elemento em saliência constante ao longo das seções de leitura são os boxes em verde, que aparecem para frisar alguma orientação quanto ao conteúdo verbal nos modos escritos ou orais (37,5%), para indicar alguma informação extra ou curiosidade sobre a temática (43,75%), para atentar para recursos imagéticos ou visuais (12,5%) ou para dar dicas de leitura (6,25%). As tipografias utilizadas ao longo da obra também variam de acordo com o propósito do texto e da atividade; explicitamos, no QUADRO 12, o repertório tipográfico constante na Obra 2.

**QUADRO 12** - Predominância da tipografia nas seções de leitura da Obra 2 (2022)

Especificação dos títulos ou seções/subseções	Recursos tipográficos empregados
Títulos	Títulos dos capítulos: predominância de maiúsculas, à esquerda da página, horizontalizadas, espessas, sem curvaturas, expandidas, cor ranca destacada por contorno em preto. Títulos das seções ( <i>First of all</i> ; <i>Time to read</i> ): com a primeira palavra com fontes regulares, maiúsculas, finas, condensadas, verticalizadas, em verde e a segunda em roxo, mais expandida.

Especificação dos títulos ou seções/subseções	Recursos tipográficos empregados
	<p>Título das subseções (<i>Starting point, Inside the text,...</i>): em <b>laranja</b> e branco, com destaque de moldura <b>laranja</b> em alguns vocábulos. Uso de <i>itálico</i>, verticalizada, maiúscula e mais fina.</p> <p>Títulos dos textos (quando há): variadas, pois como há textos autênticos, cada título foi inserido conforme se apresenta originalmente.</p>
Textos escritos e atividades	<p>Texto verbal: variadas, pois como há textos autênticos, cada título foi inserido conforme se apresenta originalmente. Portanto, há fontes finas e mais espessas, coloridas, verticalizadas e horizontais, irregulares, em tamanhos diversos.</p> <p>Atividades: enunciados em <b>negrito</b>, com uso de <i>itálico</i>, arredondado e em <b>roxo</b> para indicar exemplo. Opções das questões sobre plano de fundo branco, sem uso de negrito, em formato tradicional (aproxima de <i>Arial</i>), eretas, regulares, finas. Numeração das atividades na <b>cor verde</b>, com as letras indicativas das opções em <b>roxo</b>.</p>
Demais tipografias verificadas	<p>- Boxes (<i>dicas, orientações</i>): regulares, tradicional, tamanho menor, condensadas, com destaque (quando há) em <b>negrito</b>, emoldurado por retângulos <b>verdes</b>.</p> <p>- Ao longo das subseções de leitura, em diversas atividades com balões e percorridas por formas geométricas regulares e irregulares diversas, verificamos fontes com recursos e elementos variados (<i>floreios, curvas, serifa, espessuras, inclinações</i>).</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de ALMEIDA (2020).

Conforme visualizamos no QUADRO 12 e também nas FIGURAS já apresentadas, a caracterização tipográfica da Obra 2 ocorre por intermédio de distintos elementos gráficos, com recursos como *floreio, curvaturas, inclinações, peso, cores, inclinações* nas suas variadas subseções. Van Leeuwen (2006) salienta que a tipografia não se resume ao formato das letras e que uma gama de padrões e características foram adicionados a ela não apenas como elementos de destaque mas também para corroborar o sentido potencial dos modos e recursos que elas representam. Dessa forma, ao contemplar padrões tipográficos plurais, a Obra 2 dialoga com o contexto contemporâneo que inclui, consome e produz textos orquestrados por diferentes tipografias, imprimindo um tom de informalidade, fácil visualização e categorização das suas seções e ainda recorre a padrões angulares e tradicionais em atividades e enunciados de questões que remetem ao sentido de seriedade, peso e objetividade de determinadas subseções.

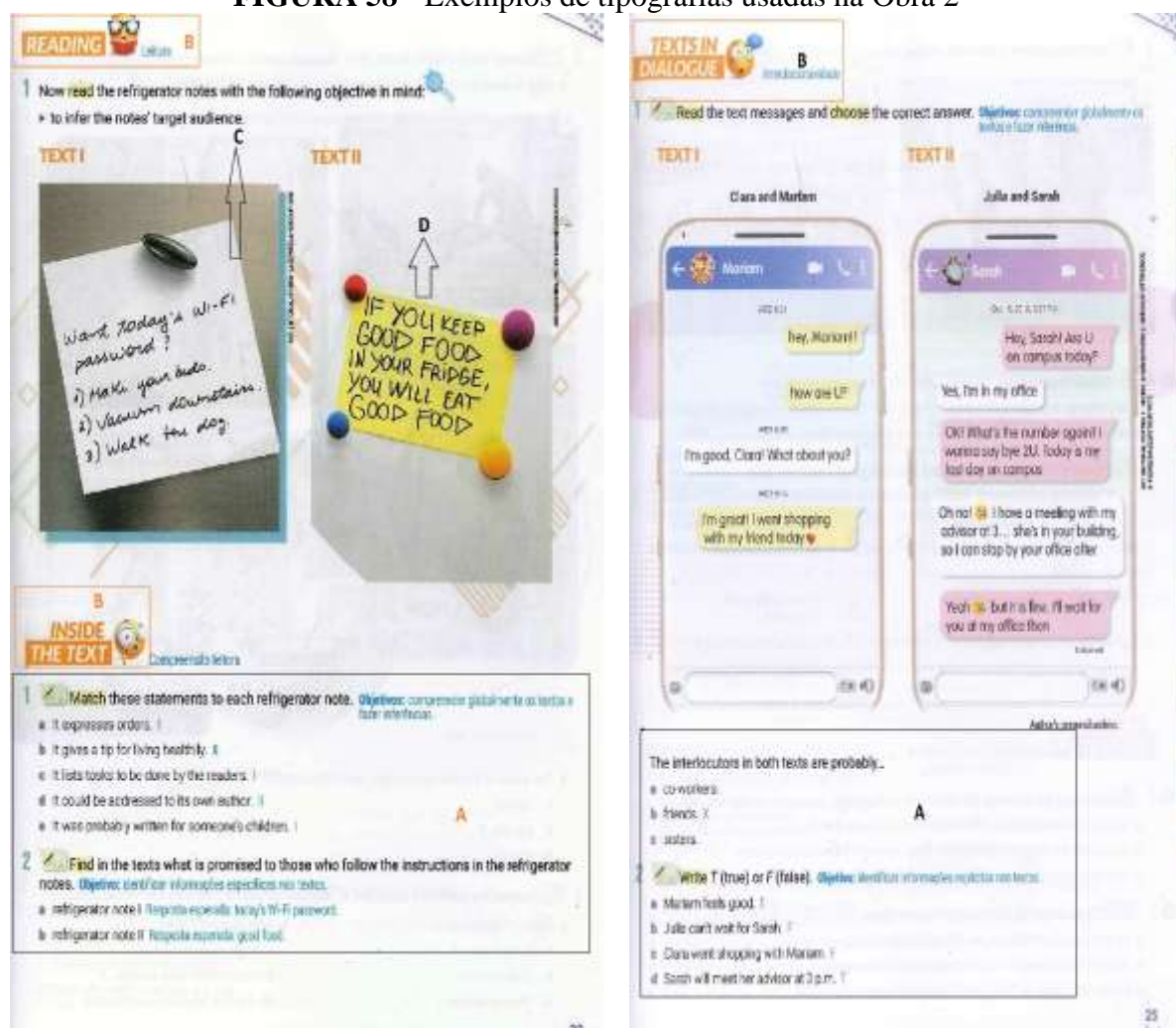
Serafini e Clausen (2012) afirmam que, em ambientes pedagógicos contemporâneos, faz-se necessário chamar a atenção dos leitores para o papel das tipografias desempenhado nos livros e materiais, por meio de estratégias e repertórios interpretativos que expandam as

concepções necessárias para se compreender as demandas dos textos atuais. Assim, conforme os autores,

Os leitores se beneficiariam prestando atenção aos recursos de várias fontes, por exemplo, peso, tamanho, cor, inclinação e formalidade, a fim de aproveitar ao máximo dos potenciais de significado de vários elementos tipográficos. As convenções dessas características tipográficas permanecem abertas à interpretação e ainda sugerem significados e associações emocionais e sociais particulares (SERAFINI; CLAUSEN, 2012, p. 14, tradução nossa<sup>227</sup>).

Para exemplificar as representações tipográficas impressas nas seções de leitura da Obra 2, trazemos duas páginas da unidade 1 que trata da interação social.

**FIGURA 58** - Exemplos de tipografias usadas na Obra 2



Fonte: ALMEIDA (2020, p. 23; 25), com destaques da autora.

<sup>227</sup> Tradução de: "The typographical features of contemporary picturebooks have emerged as semiotic resources, rather than as neutral conduits for written language. Readers would benefit from paying attention to the features of various fonts, for example weight, size, color, slant and formality in order to take full advantage of the meaning potentials of various typographical elements. The conventions of these typographical features remain open to interpretation, while still suggesting particular emotional and social meanings and associations" (SERAFINI; CLAUSEN, 2012, p. 14).

Observamos, pela FIGURA 58, que tipografias heterogêneas atravessam as subseções e atividades nos seguintes aspectos: para as atividades (como no item A), explicações e disposição do conteúdo, são usadas fontes mais regulares, do tipo impresso, que denotam a seriedade e formalidade das informações e tarefas, facilitando a identificação por parte do aluno e professor ao observar, visualmente, a disposição das informações; para os títulos das subseções (item B), letras em fontes e cores distintas (**laranja** para as subseções, **verde** e **lilás** para as seções), em orientação *itálica* e em maiúsculo se salientam e formam a divisão das partes das unidades; o **negrito** foi usado para destacar o título das atividades e letras menores e em **lilás** para informar as opções de cada exercício. Nos termos de Cope e Kalantzis (2009), “para qualquer lugar que olhemos, a linguagem escrita não está desaparecendo. Está apenas se tornando cada vez mais entrelaçada com os outros modos e, em alguns aspectos, se tornando mais parecida com eles”<sup>228</sup> (p. 365). Nesse sentido, vemos como as tipografias desenvolvem diversas funções na Obra 2, ao salientar informações, demarcar elementos dos textos e seções do LD, colocar em primeiro ou segundo plano dados de um exercício ou orientação, apropriando assim categorias das metafunções da GDV.

É possível ainda perceber a diversidade nas fontes recorridas para os textos. Por exemplo, o gênero dos textos I e II da subseção *Reading* (FIGURA 58) é lembrete. O formato da letra do texto I está em *cursiva* (item C), já o texto 2 (item D) todas em maiúscula, em tamanho grande. Assim, ao visualizar os dois lembretes, antes mesmo de interpretar o conteúdo transcrito, o leitor já consegue inferir a suavidade, espontaneidade, informalidade e proximidade expresso pela fonte mais arredondada e *manuscrita* (MACHIN, 2007), enquanto o texto II acarreta, pelo uso do maiúsculo, um sentido mais imponente, pragmático e de alerta. A moldura utilizada nos dois textos, contornando o formato dos papéis de lembrete colados em geladeira, corroboram a produção de sentido, de maneira que o leitor já consiga realizar inferências acerca do gênero e do texto a partir das letras, cores e molduras do suporte em que circulam as mensagens, antes mesmo de traduzir o conteúdo escrito.

Ribeiro (2021) salienta que os leitores precisam estar sempre atentos às possibilidades e experimentações que os textos proporcionam, não somente pelo verbal, mas também por seus *designs, layouts*, suportes, cores, molduras, recortes, figuras. “O texto não é uma entidade que paira, não pode ser análogo a um fantasma que existe sem um corpo. O texto adere ao lugar em que se inscreve, seja uma voz [...], seja um tipo de suporte, seja uma grade que o diagrama”

---

<sup>228</sup> Tradução de: “Whichever way we look, written language is not going away. It is just becoming more closely intertwined with other modes, and in some aspects, it is itself becoming more like them” (COEP; KALANTZIS, 2009, P. 365).



(RIBEIRO, 2021, p. 167). Logo, a presença dos *layouts*, dos contornos, do material, das imagens que integram os textos da Obra 2 não pode ser subestimada ou lançada à visão periférica nos processos de interpretação e produção de novos sentidos.

Por fim, a última subseção que compõe a seção de leitura é a *Beyond the text* (FIGURA 59), que busca relacionar os textos aos contextos e experiências dos alunos, bem como levá-los a “refletir criticamente sobre o tema e a praticar a argumentação” (ALMEIDA, 2020, p. LXVI).

**FIGURA 59** - Seção *Beyond the text* da unidade 7 da Obra 2

**BEYOND THE TEXT** Pós-leitura

**P 1** Discuss the following questions. *Resposta pessoal. Objetivos: refletir criticamente sobre o tema dos textos, relacioná-los com a experiência pessoal e praticar a argumentação.*

- Can you put into practice the recommendations from the brochure in "Reading?" Explain.
- Why do you think the New Zealand government decided to publish a document on food specifically for young people? Would you like to find a similar brochure in Brazil? Why?
- After the readings and discussions so far, how would you answer question 3 in "First of all?"

**P 2** Think about these questions and answer them. *Resposta pessoal. Objetivos: refletir criticamente sobre o tema dos textos, relacioná-los com a experiência pessoal e praticar a argumentação.*

- Do you believe that there is food security in Brazil? Explain.
- Do you know people who live in a situation of food insecurity? Talk to a classmate about it.
- Is there any program in your city or state to provide food for the homeless and other people in need? Do you think this type of program is necessary and effective? Explain.

**P 3** Under the supervision of your English teacher and the teachers from other subjects, use the interview script in "Texts in dialogue" to check food security in households in your school area. Present the results to the school community. *Objetivos: refletir criticamente sobre o tema dos textos e relacioná-los com o contexto local.*

104

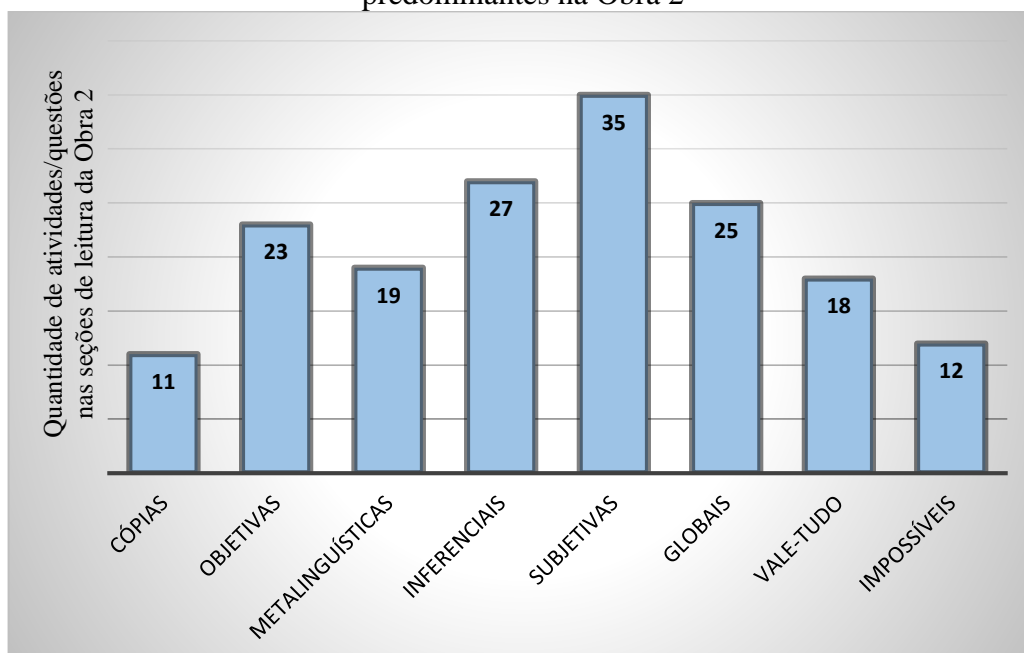
Fonte: ALMEIDA (2020, p. 104).

Assim como observado na unidade 7, essa subseção, em geral, se compõe de orientações escritas para discussão do assunto, fomentando o debate oral ou incentivando a ampliação do trabalho em outras formas, como percebido no número 3 (FIGURA 59), que estimula uma pesquisa local e apresentação à comunidade escolar sobre a temática da unidade. Para enriquecer a discussão, o Manual orienta que o docente retorne às imagens da seção de abertura, considerando “a riqueza sociocultural e a sensibilidade que emanam” (ALMEIDA, 2020, p. LXVI).

Estendendo nosso olhar para as seções de leitura da obra e direcionamentos constantes no Manual do Professor, verificamos que há várias sugestões e orientações focadas em ampliar o trabalho para além do modo verbal escrito, tais como: realização de sarau ou exposição artístico-cultural (p. LXXIV), relacionar linguagem verbal (oral e escrita) e não verbal e inferir

o sentido das palavras no texto (p. LXI); transformar a subseção *Beyond the text* em roda de conversa para discutir o que os estudantes podem ou devem fazer (p. XCI). Assim, a Obra 2 propõe ampliar os modos de significação e produção de textos dos alunos, *reconhecendo* e valorizando não apenas o verbal escrito, mas fomentando, por meio da *transformação* e *transdução*, movimentos que possibilitam a expressão e produção de sentido em diferentes modos. Abrindo nossas lentes para as atividades das subseções de leitura como um todo da Obra 2, compactamos no GRÁFICO 28 como elas se caracterizam de acordo com categorias de Marcuschi (2001).

**GRÁFICO 28** - Atividades de compreensão textual (seção de leitura) predominantes na Obra 2



Fonte: Elaborado pela autora com base em Almeida (2020), a partir de critérios de Marcuschi (2001).

A construção de sentido, sob a ótica da SS, não reside apenas nos discursos e *designs* disponíveis, mas também na *produção* enquanto resultado do engajamento do sujeito na articulação e interpretação dos significados (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). Por isso, ao considerar a expressão de sentidos e produção de textos em outros modos, de forma que possibilite ao educando refazer e criar novos significados de acordo com os modos e recursos mais plausíveis e dentro dos seus interesses, a Obra 2 traz oportunidades para engajar o sujeito num processo dinâmico de aprendizagem. O GRÁFICO 28 dá indícios de tais possibilidades ao demonstrar que as atividades que atravessam as seções de leitura têm propósitos diferenciados, incluindo desde questões objetivas e metalingüísticas, com predomínio de estratégias de

*skimming*, por exemplo, a exercícios mais subjetivos, inferenciais, que demandam do leitor interações e posicionamentos a partir dos assuntos abordados nos textos.

Assim, ao lançarmos o olhar para a obra como um todo, verificamos, a partir dos dados refletidos, um avanço significativo do LD em questão, tanto no *reconhecimento* do aluno enquanto *designer* e produtor de signos (*sign maker*), fomentando orientações e atividades que buscam envolvê-lo nas discussões, na manifestação de seus repertórios e nas possíveis ressignificações dos conteúdos dispostos, como também no que se refere ao uso das imagens, do *layout*, dos aspectos gráficos, contemplando conjuntos variados de modos semióticos.

As reflexões tecidas a partir dos dados da Obra 2 também nos apontam que:

- Há orientações e atividades na seção *First of all* que buscam explorar e articular especialmente as imagens ao conteúdo verbal;
- A disposição das informações, dos elementos e dos formatos gráficos e visuais possibilita leituras não lineares, modulares, circulares, que, por sua vez, podem propiciar que o aluno, enquanto agente, participante e colaborativo no trabalho semiótico, redesenhe e transforme nos signos no processo de *meaning making*;
- As subseções de leitura também são contempladas com variedade de modos e recursos, no entanto, as atividades, em sua maioria, ainda residem no teor verbal escrito;
- Possibilidades de produção e leitura de textos em modos distintos foram constatadas, oportunizando práticas que levem o aprendiz a transformar os sentidos, de maneira que “os textos do processo de *designing* se tornem recursos novos ressignificados (*redesigned*)” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 176);
- Sugestões, dicas e orientações acerca do trabalho com os aspectos visuais, especialmente com a imagem, são direcionadas ao docente, mas, apesar de salientar o foco nesses elementos, fica evidente que perguntas e abordagem que atrelem a interação e funções dos modos na produção de sentido devem ser expandidas, uma vez que a maioria das atividades, especialmente as de compreensão dos textos, ainda são referentes ao código escrito.

Considerando, pois, todos esses aspectos, destacamos que a Obra 2 sinaliza relevantes mudanças na incorporação do LD enquanto instrumento didático multimodal. A combinação imagética, gráfica e escrita se afina nessa coleção, o que se harmoniza com a sociedade cada vez mais visual em que nos inserimos. Kress (2010) resume magistralmente as alterações que levaram à paisagem semiótica multimodal dos LDs nos seguintes dizeres:

[...] Os livros didáticos passaram por mudanças no último século [...] o papel do livro mudou, as relações sociais do livro, do leitor e da instituição escolar mudaram.

podemos ver mudanças no trabalho semiótico do *design* que foi feito pelas equipes de *design* e que agora se espera que seja feito pelos leitores. Agora há cores em quase todas as páginas, além de fotografias e desenhos; o texto global constituído agora por escrita e imagens, está organizado no *layout* de uma página que se configura como um *site* de exibição, um *site* de aparência, um *layout* / unidade semiótica que não existia ou sequer tinha sido imaginada [...] (KRESS, 2010, p. 141, tradução nossa<sup>229</sup>).

Em diálogo com essas postulações de Kress (2010) acerca das mudanças no último século (no LD, na visão de aluno, na concepção de ensino e aprendizagem), trazemos, para finalizar, palavras conclusivas dos dois professores entrevistados que, ao refletirem sobre um panorama geral do ensino de inglês com apoio de livros e materiais didáticos, frisam as diferenças ocorridas ao longo dos anos e, de certa forma, perspectivas esperançosas sobre possibilidades de um trabalho didático-pedagógico engajado, crítico e integrado ao cenário multimodal por meio do LD.

**Prof A:**

(140) **Prof A:** Ah, Vanessa, foi muito legal. Fiquei nervosa no início, porque nunca fiz uma entrevista sabe?! E falar da minha experiência foi muito diferente também, peguei os livros e voltei lá naquela época, lembrando como as coisas eram difíceis, mas era o que a gente tinha/conseguia. Sei que muita coisa mudou, só de você me mostrar esses livros de hoje (*ela se refere aos livros atuais abertos na mesa*), de saber que chega pro aluno e que mudou mesmo, com mais tarefa, mais coisa diferente, do visual que você mostrou aí, nossa, de mostrar, assim (++), o passo a passo não, mais sugestão, sugestão pro professor, isso é muito importante. Mas do que vi, o que mais gostei mesmo é saber que o livro não fica só naquela repetição, de gramática, texto, exercício, porque ficava bem enjoativo. Deve dar pra fazer um trabalho bem interessante, né?! Mas foi muito bom mesmo. Se precisar, tô aqui (*sorriso*) (APÊNDICE C, turno 140).

**Prof B:**

(75) **Pesq:** Então você acha que o ensino positivamente avançou?

(76) **Prof B:** Positivamente avançou muito, avançou muito, sobretudo, também, pela formação dos professores, pela formação acadêmica, né, tudo isso é, melhorou, deu um *know how* a mais. Os materiais mudaram também, a gente/ nós temos acesso a muita coisa também pela internet, muita coisa diferente, os materiais vêm bem diferentes também, com mais detalhes. E o olhar com mais cuidado, com mais carinho. Uma procura maior pela língua inglesa, então, assim, o aluno tá mais atento também quanto a isso [...]

(82) **Prof B:** [...] tá sendo via de mão dupla mesmo. Nós estamos ensinando e aprendendo e vice e versa. Então o ensino mudou muito (APÊNDICE D, turnos 75, 76, 82).

Mediante o impacto dessas mudanças no LD, é oportuno pontuar como ele tornou-se, inclusive, instrumento de apoio à formação docente ao inserir, em suas orientações metodológicas, procedimentos, sugestões, diálogos, leituras, apontamentos, dicas de materiais,

<sup>229</sup> Tradução de: “Textbooks [...] have undergone deep changes over the last century [...] the role of the book has changed, the social relations of book, reader and institution of school have changed. We can see changes in the semiotic work of design that has been done by design teams and that which is now expect to be done by readers. now there are full colours on almost every page, both photographs and drawings; the overall text consisting now of writing and images, is organized in layout of a page which is configured as a site of display, a site of appearance, a semiotic layout/unit that did not exist or could not have been imagined” (KRESS, 2010, p. 141).

ou seja, conteúdo para além de respostas das tarefas, conforme verificado nas primeiras coleções e obras selecionadas. Os excertos destacados das entrevistas com os dois educadores ressaltam, de certa forma, essas mudanças e ainda nos permitem pensar sobre a urgência de planejar, projetar e efetuar, cada vez mais, ações voltadas à educação linguística enquanto formadora de sujeitos negociadores de sentidos, que, à medida que interagem e agem perante os textos e vivências em sala, também transformam e ressignificam os signos em suas experiências de vida.

Desdobradas as análises a respeito da Obra 2, passamos, no tópico seguinte, ao resumo das principais reflexões sobre os LDs selecionados, a fim de destacar suas diferenças, similaridades e mudanças, conforme explanado ao longo da tese.

#### **4.8 Resumo das reflexões acerca dos LDs analisados**

É notório que o livro didático tem assumido diferentes papéis ao longo das décadas. Metáforas, expressões e termos como “método”, “compêndio”, “guia de instruções”, “objeto sagrado” (LUCAS, 2016), “instrumento de apoio”, entre outros, surgiram e atravessam a história para designar a relevância e as noções distintas impregnadas ao LD. Fato é que, tal como suas concepções, o conteúdo dos livros didáticos em si não ficou alheio às transformações sofridas pela sociedade e pela paisagem comunicacional, linguística e semiótica dos últimos tempos. O conceito de ensino-aprendizagem mudou, a leitura e a escrita mudaram, as formas de produzir e consumir textos também se alteraram, as maneiras de se comunicar e aprender inglês foram aperfeiçoadas, absorvidas e mescladas com novos métodos, fazeres e práticas. Nesse cenário, o LD foi ampliando suas funções, abraçando novas teorias, novos jeitos de apresentar seus textos, formular atividades, arquitetar suas páginas, direcionar-se ao aluno e ao professor.

Considerando essa multiplicidade, fizemos um recorte temporal (1980 a 2022) e estudamos as seções de leitura de sete coleções didáticas produzidas e publicadas nesse período, a fim de evidenciar se e como o LD de inglês (etapa EM) contemplou um trabalho voltado aos variados modos e recursos semióticos que perpassam os textos e páginas lá constantes. Tarefa nada fácil! As sete coleções são compostas por volumes completos (separados ou em obra única) ou pelo volume 1 de cada uma. Os livros foram produzidos e consumidos em anos e décadas diversas, em que teorias, estudos linguísticos, metodologias pedagógicas e tecnologias de edição e impressão versavam para rumos distintos. Tendo em vista que essa paisagem plural influencia e afeta diretamente cada obra, muitas reflexões, ponderações, levantamentos e

direcionamentos permeiam esta tese, por isso construímos, a seguir, um panorama evolutivo com as principais constatações desdobradas acerca de cada LD/obra/volume analisado:



- A obra da década de **1980** conta com artefatos visuais bem restritos, limitados a ilustrações em preto e branco, que ocupam a página inteira (nas aberturas) ou o quadrante superior (nas seções de leitura), dando prioridade, ao longo de suas páginas, aos aspectos verbais, às atividades mecânicas de traduções e de múltipla escolha voltadas exclusivamente às estruturas gramaticais e lexicais. Não constam orientações aos alunos ou aos professores que busquem explorar os elementos e textos dispostos no visual e demais recursos e artefatos (*moldura, layout, tipografia*, por exemplo) de forma integrada. A disposição, os conteúdos e composição da obra rumam para um caminho linear de leitura, em que hierarquias, reproduções e técnicas de busca de informação superficial do texto escrito são priorizadas.
- A coleção da década de **1990** segue em direção similar ao período anterior, no entanto, com predomínio de **cores** e maior diversidade de elementos visuais (linhas, traços, molduras, imagens, ilustrações, tipografias). Focada em tarefas de *skimming* e *scanning*, privilegia o conteúdo verbal e a identificação de informações globais ou específicas estritamente constantes na parte escrita, incentivando um sentido linear de leitura, de cima pra baixo, da esquerda para direita, a fim de que o aluno “encontre” as respostas das atividades propostas.
- Já a obra representante da década de **2000** traz leves indícios (poucas atividades) da incorporação gradual dos modos verbo-visuais, integrando-os, de forma tênue, por meio de **cores**, molduras, ângulos e perspectivas. As orientações destinadas aos professores se ampliam, voltando-se, em alguns capítulos, ao incentivo de abordagens que levassem o aluno a debater, por vezes superficialmente, as temáticas dos textos. No entanto, as atividades das seções de leitura permaneceram em busca do enredo escrito.
- A obra e os volumes analisados a partir de 2012 apresentam, de maneira crescente, maior diversidade de textos que recorrem a modos e recursos semióticos variados, configurando-as em alto grau de modalidades. O volume representante do triênio **2012-2014** é repleto de imagens e inicia uma abordagem voltada ao visual nas orientações preliminares de cada capítulo, apesar de seus textos privilegiarem poucos gêneros discursivos e suas atividades ainda focarem no teor escrito. A inserção de *boxes* informativos e *design* mais colorido e com artefatos como balões, quadrinhos e tipografias imprimem um aspecto mais jovial e atualizado ao volume, demonstrando, assim, coerência com os avanços gráficos de edição e de impressão e com os

documentos orientadores educacionais e estudos da área de linguagens, que já contemplavam os Multiletramentos, Letramentos e Multimodalidade.



- O volume de **2015** prossegue com *design* e arranjos multissemióticos contemporâneos, com atividades de pré-leitura envolvendo claramente os aspectos visuais. Textos autênticos, gêneros discursivos variados e disposição de questões problematizadoras de pós-leitura são perceptíveis nessa obra, embora ainda tenha se constatado necessidade de investir em atividades de compreensão leitora explorando aspectos para além do texto verbal.
- No volume de **2018** e na obra de **2022**, em especial, já é notória a preocupação em destinar orientações aos docentes a respeito dos elementos visuais, especialmente as imagens. Nesse quesito, o LD de 2022 se destaca, tanto pelas composições multimodais quanto pela inserção de atividades, perguntas, *boxes* e instruções dedicadas aos professores e aos alunos acerca das representações visuais. A policromia, os ícones, os quadros, os traços, as tipografias e as formas em espaços e em seções distintas bem como imagens com diferentes perspectivas são destaques do volume de 2018 e da obra de 2022, traçando possibilidades de caminhos de leitura não lineares, com oportunidades de agenciamento do aluno e professor enquanto produtores de sentido e construtores de novos signos de aprendizagem.



Pontuadas breves reflexões acerca das coleções, obras e volumes didáticos, elencamos em tópicos, no QUADRO 13, as conclusões principais a respeito dos resultados encontrados e seus sentidos e impactos possíveis para, então, partirmos para as ponderações finais no capítulo seguinte.


**QUADRO 13** - Breves conclusões acerca das coleções didáticas analisadas

Coleção/Obra/ Volume	Modos e recursos	Enunciados sobre os diferentes modos e atividades aos alunos (seção de leitura)	Orientações ao Professor	Sentidos/implicações
<p><i>Reading texts in English</i> (1980)</p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Predomínio do texto no modo visual ocupando toda a página de abertura e no quadrante superior das seções de leitura;</li> <li>- Textos <b>verbais</b> curtos;</li> <li>- <b>Cores</b>: predomínio do preto e branco;</li> <li>- <b>Tipografia</b>: predominância de tipografias tradicionais; retas, angulares e verticalizadas;</li> <li>- <b>Molduras</b>: espaços em branco; pouca variedade de traços, linhas, bordas.</li> </ul>	<p>E- Voltados exclusivamente ao conteúdo escrito do texto (majoritariamente na mesma ordem em que aparecem no texto verbal) e ao entendimento das estruturas léxico-gramaticais.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Predomínio de tarefas de cópiação, tradução e objetivas.</li> </ul>	<p>E- Respostas das questões aos professores, com poucas observações em forma de nota de rodapé acerca de pronúncia de algumas palavras.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inexistência de orientações aos modos e recursos semióticos variados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepção de leitura enquanto caminho linear em busca de significados prontos, privilegiando exclusivamente o modo escrito;</li> <li>- Tecnicismo, hierarquias, <i>letramentos autônomos</i>;</li> <li>- Alunos “treinados” à extração de sentido das informações verbais;</li> <li>- Concepção dos demais modos como irrelevantes ou adornos.</li> </ul>
<p><i>Start Reading</i> (1990)</p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversidade de elementos <b>modo visual</b>: predomínio de fotos, mas há também ilustrações, ícones, símbolos, mapas. Nas aberturas, ocupam o centro; nas seções de leitura, diferentes espaços;</li> <li>- Textos <b>verbais</b> variados, autênticos-adaptados ;</li> <li>- <b>Cores</b>: <i>design</i> mais colorido, com saturação de <b>cores</b>;</li> <li>- <b>Tipografia</b>: predominância de tipografias tradicionais; retas e verticalizadas nos textos escritos e atividades, com títulos majoritariamente sem serifa e com <b>cores</b>;</li> <li>- <b>Molduras</b>: variadas, mas com predomínio de formas retangulares e circulares, bordas coloridas e linhas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades proeminentemente de cópia e objetivas (tradução e identificação de informações exclusivamente no conteúdo verbal); <i>skimming</i> e <i>scanning</i>;</li> <li>- Sem enunciados ou atividades que se voltam aos demais modos e recursos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Voltadas às respostas das atividades;</li> <li>- Inexistência de orientações aos modos e recursos que extrapolem o verbal, sugestões ou outros apontamentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obediência à linearidade do caminho da leitura, visão estrita ao código escrito e às estratégias de <i>skimming</i> e <i>scanning</i>, fatores que afetam a percepção dos outros modos enquanto partes constituintes da composição de significados;</li> <li>- Formação de leitores alunos treinados a reconhecerem a autoridade do autor, a aceitarem a ordenação dos assuntos e a seguirem regras tradicionais de leitura, com soberania do modo escrito como portador de sentidos dos textos.</li> </ul>



Coleção/Obra/ Volume	Modos e recursos	Enunciados sobre os diferentes modos e atividades aos alunos (seção de leitura)	Orientações ao Professor	Sentidos/implicações
<p><i>Inglês Doorway</i> (2000)</p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversidade de elementos <b>modo visual</b>: fotos, ilustrações coloridas, mapas, ícones, em três diferentes espaços (superior aos textos escritos; vocabulário, fim das atividades)</li> <li>- <b>Cores</b>: design com cores vibrantes, especialmente nas ilustrações mais saturadas;</li> <li>- <b>Tipografia</b>: predominância de tipografias tradicionais, formais, objetivas, mas há variedade nos títulos e em alguns excertos de introdução, com curvaturas e serifas;</li> <li>- <b>Molduras</b>: predomínio de formas retangulares verde nas atividades e vocabulário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarefas objetivas voltadas à tradução e entendimento do conteúdo verbal e dos tópicos gramaticais.</li> <li>- Atividades pontuais (9% da obra) que destinam a atenção para aspectos visuais, num movimento de transdução, mas, ainda assim, são solicitadas as respostas por meio de opções fechadas (múltipla escolha).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientações destinadas à introdução da temática abordadas nos textos (pré-leitura);</li> <li>- Nas atividades, as indicações aos professores se resumem, majoritariamente, à indicação das respostas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A organização das informações verbais e visuais e disposição do <i>layout</i> remetem à leitura linear, deixando em saliência o modo escrito sobre os demais, o que, novamente, reforça um processo de ensino-aprendizagem que centraliza a palavra e deixa às margens os outros modos e recursos;</li> <li>- Progressão das mensagens escritas para responder as atividades (caminho linear);</li> <li>- Mudanças importantes no tocante à contextualização e à problematização das temáticas tratadas, especialmente nas sugestões e esclarecimentos aos professores;</li> <li>- A depender da transposição didática das perguntas iniciais direcionadas ao docente sobre a abordagem da temática textual, há possibilidade de o aluno interagir para além do objetivo de realização de atividade.</li> </ul>
<p><i>Take over 1</i> (2012)</p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Modo visual</b>: predomínio de imagens (centro da subseção inicial e o espaço superior aos textos escritos) ilustrações nas páginas de atividades;</li> <li>- <b>Cores</b>: design colorido, saturado para imagens e ilustrações;</li> <li>- <b>Tipografia</b>: predominância de tipografias tradicionais nos textos e atividades;</li> <li>- <b>Molduras</b>: balões, quadrinhos, boxes, cores, caixas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nas subseções introdutórias: atividades (perguntas e dicas) que abordam imagens que recheiam as páginas iniciais;</li> <li>- Atividades dos textos principais voltadas exclusivamente ao verbal.</li> <li>- Presença de atividades de pós-leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientações destinadas aos aspectos visuais majoritariamente nas subseções iniciais.</li> <li>- Nas demais seções, orientações se dirigem, predominantemente, às respostas dos exercícios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Predominância do modo verbal e a visão da imagem como ilustrativa às informações escritas nas seções de leitura;</li> <li>- Ao inserir questões que buscam contextualizar e ampliar as reflexões advindas das temáticas, propicia-se movimentos de produção de novos signos dentro dos mesmos ou distintos modos (na subseção <i>Further action</i>).</li> </ul>

Coleção/Obra/ Volume	Modos e recursos	Enunciados sobre os diferentes modos e atividades aos alunos (seção de leitura)	Orientações ao Professor	Sentidos/implicações
<p><i>Way to go 1</i> (2015)</p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Modo visual:</b> diversificado, com imagens (centro da subseção inicial, ícones, adornos, ilustrações.</li> <li>- <b>Cores:</b> <i>design</i> colorido, saturado para imagens e ilustrações; <b>cores</b> também nas tipografias e bordas;</li> <li>- <b>Tipografia:</b> variadas de forma geral, tanto nos títulos e subtítulos das seções quanto nos textos autênticos. Predominância de tipografias tradicionais nos enunciados e opções das atividades;</li> <li>- <b>Molduras:</b> linhas, bordas, <i>boxes</i>, <b>cores</b>, espaços em branco.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Subseção <i>Warming up</i> com atividade ou pergunta sobre as imagens ou <i>layout</i> dos textos que virão em seguida;</li> <li>- Atividades das subseções de leitura (<i>Reading for general and detailed comprehension</i>) direcionadas, proeminentemente, ao modo verbal.</li> <li>- Constam atividades subjetivas, globais, inferenciais (MARCUSCHI, 2001), desvirtuando do foco exclusivamente objetivo ou de cópiação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientações na subseção <i>Reading</i> voltada à observação quanto ao apoio da imagem para o entendimento do texto;</li> <li>- Subseção <i>Warming up</i> orienta o docente quanto às imagens lá constantes.</li> <li>- Atividades e orientações de pós-leitura com questões problematizadoras quanto à temática estudada aplicada à realidade do educando.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Combinações e arranjos de diferentes modos semióticos, repleto de possibilidades de letrar multimoldamente;</li> <li>- Tem possibilidades de oportunizar, num movimento de transformação do verbal escrito para o oral, o <i>engajamento transformativo</i> do aprendiz, mas poderia ter investido em instruções e atividades mais claras quanto à orquestração multimodal.</li> </ul>
<p><i>Alive high</i> (2018)</p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Modo visual:</b> bem diversificado, com imagens, linhas, bordas, ícones, artefatos coloridos, planos de fundo diferenciados;</li> <li>- <b>Cores:</b> <i>design</i> colorido, saturado, com <b>cores</b> vibrantes;</li> <li>- <b>Tipografia:</b> variadas, de forma geral (com curvaturas, inclinações, espessuras em algumas subseções). Predominância de tipografias tradicionais nos enunciados e opções das atividades;</li> <li>- <b>Molduras:</b> formas geométricas, setas, linhas, bordas com adornos variados, ícones, <i>boxes</i>, <b>cores</b>, espaços em branco.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Algumas unidades (3) com <i>boxes</i> de orientações parciais ao modo visual;</li> <li>- Predomínio de atividades subjetivas, globais e inferenciais (MARCUSCHI, 2001) centradas no modo escrito;</li> <li>- Subseção <i>Beyond the lines</i> com atividades de movimento de <i>transdução</i> e <i>transformação</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sugestões no Manual que incentivam/orientam atividades de movimento de <i>transdução</i> e <i>transformação</i>.</li> <li>- Em 5 unidades, há sugestões que fomentam a aprendizagem por modos distintos nas subseções de leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Composição modular, que permite maior liberdade nos caminhos de leitura e, conseqüentemente, uma ruptura na concepção canônica de linearidade;</li> <li>- Significativos avanços rumo a práticas que incentivam relativamente um letramento multimodal, na sua composição e <i>design</i> extremamente visuais e na inserção parcial de orientações destinadas ao trabalho com artefatos multissemióticos.</li> <li>- Possibilidades de o aluno desenvolver um trabalho semiótico a partir dos diversos modos imbricados no texto, reconhecendo os sentidos para além do teor escrito e empoderando-se semioticamente para além da palavra.</li> </ul>

Coleção/Obra/ Volume	Modos e recursos	Enunciados sobre os diferentes modos e atividades aos alunos (seção de leitura)	Orientações ao Professor	Sentidos/implicações
<p>Moderna Plus: Inglês (2022)</p> 	<p>- <b>Modo visual:</b> bem diversificado e arrojado, com imagens, pinturas, linhas, bordas, ícones, formas geométricas</p> <p>- <b>Cores:</b> <i>design</i> extremamente colorido, em diferentes saturações;</p> <p>- <b>Tipografia:</b> variadas, de forma geral (com curvaturas, inclinações, espessuras em algumas subseções).</p> <p>Predominância de tipografias arredondadas, com uso de negrito e colorido em alguns enunciados.</p> <p>- <b>Molduras:</b> formas geométricas, bordas coloridas, <b>cores</b> para plano de fundo, setas, linhas, traços, sombra e outros.</p>	<p>- Subseção de abertura (<i>First of all</i>) com orientações claras aos alunos para a exploração das imagens;</p> <p>- Predomínio de atividades subjetivas, inferenciais, e globais, privilegiando o modo escrito na parte de compreensão textual.</p>	<p>- Sugestões, dicas e orientações acerca do trabalho com os aspectos visuais, especialmente com a imagem, são direcionadas ao docente em grande parte na subseção <i>First of all</i>.</p>	<p>A disposição das informações, dos elementos, das orientações e dos formatos gráficos e visuais possibilitam leituras não lineares, modulares, circulares, que, por sua vez, podem propiciar que o aluno, enquanto agente, participante e colaborativo no trabalho semiótico, redesenhe e transforme nos signos no processo de <i>meaning making</i>.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022), a partir dos livros didáticos analisados

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A multimodalidade é traço constitutivo dos textos e das formas de interação. Isso não é algo inédito, como já afirmamos ao longo desta tese. Textos sempre foram constructos multimodais, já que, desde as remotas tentativas de interações humanas (na pedra, no papel, na pele, no papiro, na voz, no gesto), recorremos a mais de um modo de comunicação, na escrita, na leitura, na fala, nas trocas de ideias e opiniões, nos diálogos e no convívio em sociedade. No entanto, ao refletir sobre essas distintas modalidades no cenário escolar e, especialmente, no âmbito da educação linguística, nossas experiências remetem, durante séculos, ao predomínio da escrita, do verbal, das palavras como centro das práticas pedagógicas que dominaram nossos ambientes de aprendizagem. Investigar, pois, a relação texto, multimodalidade e ensino se torna relevante mediante a urgência de se entender e aprender a ler, produzir, agir e interagir com esses textos altamente multissemióticos que já circulam e se materializam nos contextos contemporâneos. Empoderar semioticamente (KRESS, 2003) nossos educandos deve ser, pois, uma das prioridades das aulas de línguas (materna e adicional).

Nesse sentido, esta pesquisa foi proposta a partir do anseio de analisar um dos principais instrumentos de suporte didático-pedagógico a que alunos e professores têm acesso no decorrer das últimas décadas: o livro didático. Enquanto material pedagógico, ele se configura não apenas como portador de conteúdos, atividades, explicações e currículos, mas também representa poder, ideologias e relações carregadas de valores situados socio-historicamente.

A princípio, é preciso ressaltar que as tecnologias e ferramentas de edição e impressão gráfica evoluíram ao longo dos anos, tornando a produção de textos e de livros muito mais diversificada e rica em conteúdos, recursos e artefatos, aproximando o material impresso do caráter mais dinâmico e fluido das produções digitais. Essas transformações foram destacadas no capítulo 1, em que tecemos um resgate histórico que buscou relacionar o ensino de línguas adicionais ao livro didático, realçando como as questões mercadológicas, sociais, ideológicas e culturais afetaram (e ainda afetam) a confecção e as concepções acerca desse material. Nesse capítulo, também evidenciamos algumas alterações que diretrizes e legislações educacionais trouxeram à produção do LD; na oportunidade, frisamos que as aulas de línguas adicionais já tiveram seu foco voltado à leitura, à gramática, à tradução, à preparação para vestibulares e para o trabalho e ao desenvolvimento das habilidades integradas; o material didático oficial distribuído pelo governo foi se adaptando e impregnando essas alterações - a passos lentos, na maioria das vezes - sem deixar, porém, de ter seu espaço nos armários docentes e nas práticas em salas de aula, com maior ou menor prestígio dependendo da época, mas sempre presente.

Nesse cenário de transformações e inovações, aos poucos mudaram também as noções de língua, texto, leitura e escrita. No decurso dos anos, estudos e pesquisas na seara da linguagem, tais como Letramentos, Multiletramentos, Multimodalidade, ACD e outros também influenciaram a produção de políticas públicas e documentos norteadores, tais como as OCEM, a BNCC, os editais do PNL D e a consequente produção do LD. Aliadas a essas transformações vêm as possibilidades e incentivos focados na produção do seu próprio material por parte do docente, ampliando-se o entendimento do LD como instrumento de apoio em seu planejamento, com vistas a adaptá-lo de acordo com suas necessidades e contextos. Todos esses fatores impactaram diretamente nas formas de lidar e conceber o livro didático, que em muitos cenários passou de método ou cartilha a ser cumprida para suporte pedagógico relevante, mas não único.

Ao fazer um movimento de imersão no LD, é possível perceber como seus textos, atividades e orientações contemplam formas de apresentação, organização e disposições distintas, imbricando múltiplos modos e recursos semióticos. Depreende-se então que, concatenados à paisagem semiótica que prioriza textos cada vez mais dinâmicos, fluidos e multimodais, os livros também devem refletir, representar e cumprir seus objetivos didáticos por meio dessas composições. Surgiram, daí, questionamentos que nortearam e impulsionaram esta pesquisa, aos quais propomo-nos responder ao longo da tese, sem a pretensão de esgotar as discussões ou caracterizar nossos apontamentos como soberanos a quaisquer perspectivas e estudos que se voltam ao LD e à abordagem multimodal.

As primeiras indagações se referem a *como os diversos modos e recursos semióticos presentes nos textos constituintes das seções de leitura de livros didáticos de língua inglesa das décadas de 1980, 1990, 2000, 2010 e 2020 estão orquestrados e de que forma esta orquestração multimodal é explorada*. Em busca de potenciais respostas, analisamos as seções de leitura de 7 coleções didáticas e dialogamos com dois docentes que trouxeram suas opiniões e vivências pedagógicas de décadas distintas.

Ao contemplar obras de diferentes décadas nesta tese, conseguimos observar como os livros, com o passar do tempo, foram se aparelhando de modos e artefatos semióticos. Examinando a Coleção 1, da década de 1980, temos um claro panorama de uma obra que espelhava as condições do contexto da época: sua concepção em poucas cores, poucos recursos e elementos e padronização de exercícios (voltados a transcrições e traduções) são alguns fatores que nos dão indícios das ferramentas disponíveis no tempo em que ela foi produzida, das dificuldades e custos de impressão e distribuição em larga escala e dos objetivos de aprendizagem que predominavam. Ao refletir sobre o desenvolvimento dos livros das demais décadas, observamos que, aos poucos, autores e equipes de *designers* foram inserindo não

apenas mais recursos e modos nas composições das páginas como também maior variedade de tarefas e de enunciados que revelavam, mesmo que timidamente, a importância da integração dos modos na materialidade e na compreensão dos textos e novos jeitos de dialogar com professor e aluno, aproximando o LD e seus usuários em potencial.

É importante dizer que esse resgate histórico e progressivo das obras se constitui o diferencial deste estudo, visto que ele nos propiciou uma análise paulatina das mudanças dos LDs e nos permitiu averiguar, década por década ou triênio a triênio, a inserção gradual dos modos, textos, gêneros, atividades, dicas e orientações aos docentes e discentes. A obra recente (década de 2020) nos comprova como o panorama foi remodelado, posto que conta, nas páginas do Manual do Professor e nos capítulos, com variedade de recursos e modos, além de, por vezes, incentivar a exploração das imagens e dos elementos visuais. Sob as lentes desse olhar gradativo, confirma-se uma das hipóteses desta tese de que há, nos LDs, uma adaptação ao caráter cada vez mais multimodal dos textos, recorrendo a diferentes recursos da contemporaneidade largamente explorados no mundo digital.

No entanto, as reflexões nos mostram que, em geral, essas articulações e proposições dispostas nos LDs voltadas à orquestração multimodal, quando existentes, manifestam-se de forma acanhada e incipiente no que se refere a uma formação que potencialize, no aluno, práticas e conhecimentos mais aprofundados sobre os efeitos de sentido que esses conjuntos multimodais carregam. As entrevistas com dois professores também indicam uma lacuna para essa vertente, tanto no aspecto de formação e preparação para lidar com essa multissemiose quanto em suas práticas em sala. É relevante mencionar que, tal como os LDs das décadas de 1980 e 1990 propõem, a educadora entrevistada atuante nesse período enfatizou que suas práticas seguiam, na maioria das vezes, os pressupostos das obras didáticas, com atividades cíclicas de leitura textual e realização de tarefas de caráter majoritariamente estrutural. Ela ainda ressaltou o papel protagonista dos LDs enquanto material de suporte em suas aulas. Já o professor que se encontra em exercício frisou, em suas colocações, a relevância do LD como mais um dos materiais à disposição na atualidade e que é perceptível sua composição multimodal, embora nem sempre consiga englobar as questões ou enunciados que se destinam à exploração dos múltiplos modos e recursos semióticos lá emaranhados.

Outro questionamento que desejávamos responder era em torno das *orientações voltadas a um trabalho sintonizado com a multimodalidade e de que forma elas potencializam o ensino-aprendizagem de língua inglesa enquanto língua adicional*. No intuito de tentar aclarar possíveis respostas, analisamos as orientações constantes nos Manuais do Professor (quando havia), além das proposições das atividades.

Em todas as obras, verificamos a preocupação evidente de tarefas que buscassem a compreensão das informações verbais dos textos. Por meio de categorizações e análise das questões, identificamos que essas atividades se destinavam, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, a traduções e cópias mecânicas, fortalecendo uma perspectiva de aprendizagem de língua enquanto treino e mecanização para se entender “a ideia geral do texto ou o que seu autor quis dizer”. Não havia, pois, propósitos, orientações, sugestões e enunciados que valorizassem as outras possibilidades de leitura e demais modos que não o escrito. Fragmentos dos dizeres da docente aposentada que lidou diretamente com obras dessas décadas também nos confirmam a ausência de informações, atividades ou orientações nos LDs que focassem nos aspectos visuais ou mesmo numa abordagem problematizadora das temáticas dos textos. Em várias passagens, ela ratifica o objetivo gramatical e de leitura das estruturas verbais, além de realçar a escassez de constructos visuais e de um trabalho que visasse à interpretação integrada dos aspectos que construía as composições textuais.

Ao voltarmos nossas lentes para obras mais recentes, especialmente da década de 2010 em diante, constatamos que esse cenário mudou, especialmente quanto às atividades de leitura e compreensão textual que, embora ainda acentuem o modo escrito, ampliam as finalidades para questões contextuais que buscam não apenas a opinião do aluno como também uma conexão dos movimentos intertextuais que permeiam as práticas dos educandos. Quanto ao Manual do Professor, foi verificada sua evolução, ao longo das décadas, no sentido de informar e orientar o docente a respeito da abordagem dos modos e recursos no seguinte sentido: enquanto a obra de 1980 e 1990 se concentrava, mais especificamente, em apontar as respostas das atividades, as coleções selecionadas a partir dos anos 2000 começam, de forma tênue, a contar com algumas sugestões e dicas aos professores, com perguntas ou apontamentos que enfatizem desde as temáticas do texto de forma mais dialógica (anos 2000) até a questões, indicações de leituras/materiais e questionamentos acerca dos modos visuais, em especial, a obra representante da década de 2020 (PNLD 2022).

Ao retomar alguns excertos dos dizeres do professor entrevistado ainda em atuação, fica claro que as atividades e orientações quanto aos modos imbricados no LD são mais constantes e que o fato de alguns LDs trazerem apontamentos quanto a isso ajuda a chamar atenção para uma abordagem em sala que abarque esses outros modos, comprovando, assim, mais uma hipótese levantada neste estudo. Ademais, tornou-se compreensível também, tanto pela fala do professor quanto pelas exigências dos editais do PNLD e estudos da área de linguagens, que tarefas com uma perspectiva centrada na problematização e na correlação texto  $\times$  contexto dos

aprendizes estão mais presentes. Mesmo assim, práticas efetivas que integrem as diferentes camadas e materialidades do texto são necessárias, mediante as dificuldades ainda enfrentadas.

Outra constatação evidenciada por meio da análise diacrônica dos LDs foi a evolução do papel deste enquanto instrumento de apoio na formação docente, mediante a ampliação das orientações, esclarecimentos e sugestões ao professor. Enquanto as primeiras obras analisadas pouco traziam informações complementares ao educador, as recentes contam com condensados de páginas voltadas a tais objetivos, fator que muito colabora no processo de escolha da coleção, na transposição didática de seu conteúdo e na ampliação dos conhecimentos metodológicos e didáticos pelo professor. Além da análise bibliográfica, as entrevistas também realçaram esse aspecto, especialmente quando a educadora aposentada salienta que, embora o livro fosse um amuleto, não trazia muitas informações para além do conteúdo interno de suas unidades. Verificação distinta é perceptível ao ouvir o professor em exercício, que sinaliza que a leitura do Manual apoia na seleção das coleções e no trabalho com o livro em sala quando este é usado, tendo em vista a diversidade de materiais disponíveis atualmente.

Assentadas tais considerações, depreendemos algumas proposições a fim de refletir sobre possibilidades de uma educação linguística que preze por práticas de letramento multimodal em prol de uma formação de sujeitos aprendizes que consigam recriar e transformar os significados por meio dos diferentes dispositivos semióticos dispostos no LD. Com amparo na abordagem sociosemiótica e na categorização da GDV, conseguimos ressaltar como as disposições dos elementos visuais de um texto interferem nos caminhos de leitura e esses, conseqüentemente, podem representar relações de hierarquias, autoridade, reprodução ou autonomia no processo de produção de sentido. Assim, entendemos que é necessária uma mudança de concepção de ensino de língua que permaneça privilegiando unicamente um modo em detrimento de outros; por conseguinte, são sugeridas releituras dos currículos dos cursos de formação docente (inicial e continuada), das orientações metodológicas escolares e dos documentos educacionais, especialmente os referentes ao campo das linguagens, para que estes se manifestem a favor (e se apropriem) de concepções e estudos que abarquem a multimodalidade.

Conseqüentemente, as configurações dos LDs também precisam ser reformuladas no sentido de contemplar orientações, atividades, textos e sugestões que claramente concatenem e integrem os artefatos e modos semióticos, de forma a preparar o aluno para ler, entender e produzir (não apenas consumir) esses textos, pois são eles que permeiam nossas práticas sociais e discursivas. Nesse sentido, é recomendável uma abordagem visivelmente voltada a uma metalinguagem que contemple e explicithe os diferentes caminhos de leitura que os textos podem



seguir, a fim de impulsionar a preparação de aprendizes que redesenhem os potenciais efeitos sentidos inferidos das diferentes interpretações.

É preciso um diálogo que objetive associar e problematizar a presença das semioses e artefatos multimodais à produção de sentido e seus reflexos nas interações com textos e discursos. “Uma imagem também precisa ser lida à maneira de um conjunto de palavras. No entanto, as dinâmicas e sintaxes e gramáticas dessas linguagens são diferentes” (RIBEIRO, 2018, p. 67). Por isso, a necessidade de criar oportunidades para abordá-las com o uso do LD em sala de aula, em suas complexidades e possibilidades, estendendo o repertório interpretativo dos alunos. Para tal, torna-se urgente também a compreensão por parte dos professores acerca de teorias e práticas que correlacionem modos visuais, *designs* gráficos e multimodalidade.

Kalantzis e Cope (2012) declaram que “todas as escolas, mesmo as que têm menos recursos, podem proporcionar experiências de aprendizagem envolventes e efetivas para todos os aprendizes. Porque elas podem, elas devem (p. 8, tradução nossa<sup>230</sup>). É nesse sentido que compreendemos as práticas de aprendizagem de línguas por meio do uso de livros didáticos: são possíveis, tangíveis e desafiadoras, mas requerem mudanças de paradigmas, posturas e convicções por muitas vezes já cristalizadas.

Assumindo que este estudo apresenta lacunas, visto que não acreditamos na completude do conhecimento, constatamos que pesquisas futuras podem ser realizadas especialmente no sentido de refletir sobre possíveis metalinguagens que permitam abordar os elementos visuais e seus desdobramentos na produção dos efeitos de sentidos dos textos dos LDs e/ou dos demais textos que são explorados em sala de aula. Para tanto, é interessante destinar espaços e momentos de formação docente e também ampliar este estudo com a participação direta dos alunos, propiciando então que se verifique como os estudantes e os professores, em conjunto, se apropriam das categorias e camadas visuais disponíveis nos constructos textuais e como essa conjugação interfere na produção de novos sentidos, investindo, para tanto, em práticas que desenvolvam os processos de transdução e transformação.

Por fim, esclarecemos que não pretendemos aqui estagnar nossas análises como permanentes e absolutas, mesmo porque nossa concepção de ser humano enquanto sujeito em constante movimento não coaduna com tal propósito. Nossas reflexões e conclusões são provisórias e se configuram como apontamentos possíveis aplicados ao *corpus* a que nos propomos pesquisar, com total ciência de que outras visões, perspectivas e posicionamentos são aceitáveis.

---

<sup>230</sup> Tradução de: “All schools, even less well resourced [ones], can provide powerfully engaging and effective learning experiences for all learners. Because they can, they must” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 8).

## REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, P.; FARIAS, M. Reading with eyes wide open: Reflections on the impact of multimodal texts on second language Reading. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura Medellín*, Colombia, v. 22, n. 1, jan-abr., 2017, p. 57-70.
- ADAMI, E. Multimodality and superdiversity: Evidence for a research agenda. *Tiburg Papers in Cultural Studies*. Fev., 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/USUARIO/Desktop/doutorado%20ufmg%202019/ler/adami.pdf> Acesso em: 20 jun. 2020.
- AGUIAR, M. A. S.; TUTTMAN, M. T. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. *Em Aberto*. Brasília, v. 33, n. 107, p. 69-94, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4556>. Acesso em: 02 jul. 2021.
- ALMEIDA, R. L. T. *Moderna plus: inglês*. Manual do Professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.
- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- AMORIM, E. K. N.; GOMES, T. E. O ensino de língua inglesa e a BNCC: um estudo de caso. *Revista Educação e Humanidades*. Volume I, número 2, jul-dez, 2020, pág. 417-435. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/7932>. Acesso em: 02 jul. 2021.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Estratégias de ensino: 5).
- ARAÚJO, M. S. *Leitura e gêneros textuais em livros didáticos de língua inglesa do Ensino Médio*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras-Linguística) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2006.
- ARAÚJO, L. B. *O livro didático de língua inglesa e o PNLD: um olhar reflexivo sob o viés da Linguística Aplicada*. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.
- ARCHER, A. Power, social justice and multimodal pedagogies. In: JEWITT, C. *The Routledge handbook of multimodal analysis*. 2<sup>nd</sup> edition. New York: Routledge, 2014.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M; GAGNÉ, G. (orgs.) *Língua Materna: letramento, variação e ensino*. 4 Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARBARA, L.; MACÊDO, C. M. Linguística Sistêmico-Funcional para a Análise de Discurso: um panorama introdutório. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 10, p. 89-107. 2009.

BARBOSA, V. S. *Multimodalidade e letramento visual: uma proposta de intervenção pedagógica para integrar as habilidades de ler e ver no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

BARROS, C. G. P. Capacidades de leitura de textos multimodais. *Polifonia*, Cuiabá: EDUFMT, p. 161-186, 2009.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. Tradução e adaptação: Judith Chambliss Hoffnagel. Organizadoras: Angela Paiva Dionisio; Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEZEMER, J.; JEWITT, C. Social Semiotics. In: ÖSTMAN, J.; VERSCHUEREN, J., VERSLUYS, E. (Ed.). *Handbook of Pragmatics*. Installment. Amsterdam: John Benjamins, 2009. Installment, p. 1–13. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/286459229\\_Social\\_Semiotics](https://www.researchgate.net/publication/286459229_Social_Semiotics). Acesso em: 31 mar. 2021.

BEZEMER, J.; JEWITT, C. Multimodal Analysis: Keys Issues. In: LITOSSELITI, L. (ed.). *Research Methods in Linguistics*. Londres: Continuum, 2010, p. 180–197.

BEZEMER, J.; KRESS, G. Writing in multimodal texts: a social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, University of Minnesota, Twin Cities, USA, v. 25, n. 2, p. 166-195, 2008. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0741088307313177>. Acesso em: 24 ago. 2020.

BEZEMER, J.; KRESS, G. Visualizing English: a social semiotic history of a school subject. *Visual Communication*. v.8. n.3, 2009.

BEZEMER, J.; KRESS, G. Changing text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks. *Designs for learning*. v. 3, number 1-2, 2010.

BEZEMER, J.; KRESS, G. The textbook in a changing multimodal landscape. *ResearchGate*, [s.l.], 2016a. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/285770618\\_The\\_textbook\\_in\\_a\\_changing](https://www.researchgate.net/publication/285770618_The_textbook_in_a_changing). Acesso em: 27 ago. 2020.

BEZEMER, J.; KRESS, G. *Multimodality, Learning and Communication*. A Social Semiotic Frame. Londres: Routledge, 2016b, 157p.

BITTENCOURT, C. M. F. Em foco: história, produção e memória do livro didático. *Educação e Pesquisa*. v. 30, n. 3, São Paulo, 2004.

BITTENCOURT, A. P.; VIAN JR., O. Multimodalidade em aberturas de capítulos de um livro didático de Língua Portuguesa. *Revista Intercâmbio*, volume 40, p. 01-21, 2019.

BJÖRKVALL, A. Ploughing the Field of Higher Education: An Interview with Gunther Kress. In: BREUER, E.; ARCHER, A. (Ed.). *Multimodality in Higher Education*. Leiden, The Netherlands: Brill, 2016, p. 21-30.

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

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. *Pesquisa participante: o saber da partilha*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. *Decreto nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938*. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 5 de jan. 1939. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm) Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEF, 1998a. 174 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira — 5a.- 8a. séries*. MEC. Brasília, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio — parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. MEC. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006, v.1.

BRASIL *Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20

de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm) Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* (versão Ensino Médio). MEC/CONSED/UNDIME. Brasília, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 jun. 2020.

BRITO, R. C. L.; PIMENTA, S. M. O. A Gramática do *Design* Visual. In: LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S. M. O.; AZEVEDO, A. M. T. (Orgs.). *Incursões semióticas: Teoria e Prática de Gramática Sistêmico Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

BROWN, H. D. *Language assessment: Principles and classroom practices*. Person Education. Inc, 2004.

CALDAS, A. C. S. P. *A história do ensino de Língua Inglesa no Brasil (1809-1951)*. 1. ed. São Paulo: Agbook, 2014.

CALLOW, J. Talking about visual texts with students. *Reading Online*, [S.l.], v. 6, n. 8, 2003. Disponível em: [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=callow/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=callow/index.html). Acesso em: 15 out. 2021.

CALLOW, J. Show me: principles for assessing students' visual literacy. *The Reading Teacher*, v. 61, n. 8, p. 616-626, 2008. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/20204641?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/20204641?seq=1#page_scan_tab_contents). Acesso em: 09 set. 2021.

CALLOW, J. The rules of visual engagement: images as tools for learning. *Screen Education*, Australia, v. 65, p. 72-79, 2012. Disponível em: <http://search.informit.com.au/document-Summary;res=IELHSS;dn=51997993813633>. Acesso em: 09 set. 2021.

CAMARGO, L. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CASSIANO, C. C. F. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na Educação nacional*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CASSIANO, C. C. F. Mercado editorial, políticas públicas e educação no Brasil no século XXI. In: ABREU-TARDELI, L. S.; BUNZEN, C. (Orgs.). *Livro Didático: dos contextos aos usos em sala de aula*. Recife, PE: Pipa Comunicação, 2020, p. 25-69.

- CASTAGINI, A. A força da ilustração. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. *Ilustração digital e animação*. Curitiba : SEED – Pr., 2010. - 52 p. – (Cadernos temáticos). Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/ilustracao\\_digital\\_animacao.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/ilustracao_digital_animacao.pdf) Acesso em: 20 abr. 2022.
- CASTRO, C. A. Produção e circulação de livros no Brasil: dos Jesuítas (1550) aos militares (1970). *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*. 10(20), 92-103. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2005v10n20p92> Acesso em: 02 jun. 2021.
- CHAVES, P. M. Uma base para socialização semiformalizada: a vulgarização da crítica como estratégia de produção do consenso. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tcbSDFrrZgfXTbBwN6Gx7Yz/> Acesso em: 03 jul. 2021.
- CHOPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.
- CHOPIN, A. Os livros didáticos de ontem a hoje: o exemplo da França. In: MOREIRA, K. H.; DÍAZ, J. M. H. *História da Educação e dos Livros Didáticos*. (Orgs) Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 85- 121.
- COHEN, L; MANION, L; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. Eighth Edition. Routledge. New York: 2018.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. A grammar of multimodality. *International Journal of Learning*, v. 16, n. 2, p. 361-425, 2009.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. New York: Palgrave MacMillan, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1057/9781137539724>
- COPE, B.; KALANTZIS, M.; FERNANDES, A. C. Interviewing Dr. Bill Cope and Dr. Mary Kalantzis: new times, new learning. [Entrevista cedida a] Alessandra Coutinho Fernandes. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 11, p. 157-166, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/33373/23770>. Acesso em: 10 abr. 2022.
- CORREA, A.; MORGADO, J. C. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. *Anais do IV COLBEDUCA – Colóquio Luso-Brasileiro de Educação*. V. 3. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- COSCARELLI, C. *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; RAD, A. J. Injustiça ambiental no livro didático de inglês: implicações para a educação. *In: ABREU-TARDELI, L. S.; BUNZEN, C. (Orgs.). Livro Didático: dos contextos aos usos em sala de aula*. Recife, PE: Pipa Comunicação, 2020, p. 101-129.

DESCARDECI, M. A. A. S. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. *ETD: Educação Temática Digital*, Campinas, Unicamp, v. 3, n. 2, p. 19-26, jun. 2002.

DIAS, A. V. M.; *et al.* Minicontos multimodais. *In: ROJO, R.; MOURA, E. Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial. 2012, p. 75-94.

DIAS, R. Um instrumento de avaliação para as atividades de leitura no livro didático (LD) de língua estrangeira (LE) no contexto da educação básica. *Revista Moara*. N26. Belém, PA. Dezembro/2006, p.237-251.

DIAS, R. Multimodalidade e multiletramentos: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. *In: SILVA, K.A.; ARAÚJO, J. (orgs.) Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

DIAS, R. Entrevista. [Entrevista cedida a] Zaira Bomfante dos Santos. *Revista Polifonia*. Cuiabá-MT. v. 25, n. 37.1, p. 160-170, jan-abr, 2018. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/profs/reinildes/entrevista-RD.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/reinildes/entrevista-RD.pdf). Acesso em: 10 jun. 2019.

DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009.

DIAS, R.; TURBIN, A. E. F. The two “multis” and the Multiliteracies Pedagogy: “Shaking hands” in the Brazilian English public education for tens. *Ilha do Desterro*. v. 75, nº 1, p. 93-109, Florianópolis, jan-abr 2022.

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. *In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org). Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. (Estratégias de ensino; 25).

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, Gênero textual e Leitura. *In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). Múltiplas linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras*. Jundiaí-SP, Paco Editorial: 2015.

DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. *Revista da Anpoll*. V.1, n. 48. 2019. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255> Acesso em: 03 jul. 2021.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. Marcionilo, M. (trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Longman: London, 1995.

FAIRCLOUGH, N. Teoria Social do Discurso. In: FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016. p. 93-137.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDEZ, C. M. *A tessitura do gênero textual “manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa” nas tramas do PNL D*. 2014. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

FERNÁNDEZ, G. E. AMENDOLA, R. O livro didático de espanhol e a Linguística Aplicada: olhar o passado para projetar o futuro. In: JORDÃO, C.M. (Org.) *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016 – p. 337-364.

FERRAZ, D. *Letramento Visual: a leitura de imagens nas aulas de inglês*. 1. Ed. São Paulo: Paco Editorial, 2012.

FERRAZ, D. Visual Literacy: the interpretation of images in English classes - *Revista Eventos Pedagógicos*. v.5, n.1 (10. ed.), número especial, p. 16 - 28, jan./maio, 2014.

FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. *Educação Linguística em línguas estrangeiras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

FERREIRA, C. C.; DURÃO, A. B. A. B. Cada um no seu quadrado ou tudo junto e misturado? Apontamentos sobre língua, cultura e literatura. In: FERREIRA, C. C.; MIRANDA, C. V. M. (Orgs.). *(Re)Visões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais: conjugação entre teoria e prática*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 75-101.

FERRER, A. T. O projeto Manes e a investigação histórica sobre os livros didáticos (séculos XIX e XX). In: MOREIRA, K. H.; DÍAZ, J. M. H. *História da educação e livros didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 23-47.

FRANCO, C. P.; TAVARES, K. C. A. *English vibes for Brazilian learners*. Volume Único. Ensino Médio. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 14 ed. São Paulo, SP: Paz e terra, 2000.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo, Autores associados: Cortez, 2011.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Programa Nacional do Livro Didático. *Coleções mais distribuídas por componente curricular-Ensino Médio*. Disponível em:



[file:///C:/Users/Dell/Downloads/pnld\\_2015colecões\\_mais\\_distribuídas\\_por\\_componente\\_curricular-ensino\\_medio%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Dell/Downloads/pnld_2015colecões_mais_distribuídas_por_componente_curricular-ensino_medio%20(2).pdf) Acesso em: 22 ago. 2021.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004, p. 11-30.

GATTI JÚNIOR, D. *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru, SP: EDUSC/Belo Horizonte, MG: EDUFU, 2004, p. 252.

GEE, J. P. *Situated Language and Learning: a critique of traditional schooling*. New York: Routledge, 2005.

GERALDI, J. W. A presença do texto na sala de aula. In: LARA, G. M. P. *Língua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. (Org.). v. 1. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG: FALÉ/UFMG, 2006, p. 13-30.

GREIMAS, A.; COURTÉS J. *Dicionário de Semiótica*. Rio de Janeiro: Editora Contexto, 2008.

GUALBERTO, C. L. *Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise a partir da Semiótica Social e da Gramática do Design Visual*. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

GUALBERTO, C.; KRESS, G. Contemporary Landscapes of Visual and Digital Communication: The Interplay of Social, Semiotic, and Technological Change. In: PAUWELS, L.; MANNAY, D. *The SAGE Handbook of Visual Research Methods*. 2. ed. Thousand Oaks: SAGE. 2019a. p. 574-590.

GUALBERTO, C.; KRESS, G. Social Semiotics. In: HOBBS, R.; MIHAILIDIS, P. (ed.) *International Encyclopedia of Media Literacy*. New York: Wiley-Blackwell, 2019b. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/325764226\\_Social\\_Semiotics](https://www.researchgate.net/publication/325764226_Social_Semiotics) Acesso em: 30 abr. 2021.

GUALBERTO, C. L.; SANTOS, Z. B. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. *D.E.L.T.A.* São Paulo, vol. 35, n. 2, p. 1-30, Aug 12, 2019. Disponível em: <http://200.144.145.24/delta/article/view/45274/29955>. Acesso em: 10 jul. 2020.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemm Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 18 ago. 2021.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold. 1985.

- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context and text: a social semiotic perspective*. London: Oxford University Press, 1989.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Education, 2004.
- HARWOOD, N. *English Language Teaching Textbooks. Content, Consumption, Production*. Palgrave Macmillan, 2014.
- HODGE, R.; KRESS, G. *Social semiotics*. New York: Cornell University Press, 1988.
- HOLANDA, M. E. F. *A Multimodalidade no CD-ROM interchange third edition: uma investigação à luz da gramática do design visual*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.
- INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. *Introdução às ciências da linguagem: Discurso e textualidade*. 3. ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2015.
- JEWITT, C. *et al.* Exploring learning through visual, actional and linguistic communication: the multimodal environment of a science classroom. *Education Review*, Vol 53, n. 1, p. 5-18, 2001.
- JEWITT, C. Multimodality, “reading”, and “writing” for the 21st Century. In: *Discourse: studies in the cultural politics of education*. v. 26, n. 3, 2005. p. 315-331.
- JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, London, v. 32, p. 241-267, February, 2008. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0091732X07310586>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- JEWITT, C.; BEZEMER, J.; O’HALLORAN, K. *Introducing multimodality*. New York: Routledge, 2016.
- JORGENS, D. *Análise de imagens no livro didático de inglês como recurso de interação em sala de aula*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.
- JUCÁ, R. W. Q. *A Língua Inglesa no ensino secundário brasileiro: 1838-1930*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; CLOONAN, A. A Multiliteracies perspective on the new literacies. In: BAKER, E.A. *The new literacies: multiple perspectives on research and practice*. New York: Guildford Press. 2010.
- KALANTZIS, M. COPE, B. *Literacies*. Australia: Cambridge University Press, 2012.
- KALANTZIS, C. *et al.* *Literacies*. Cambridge University Press, 2<sup>nd</sup> edition. Australia, 2016.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. 1ª ed., Campinas, Editora Unicamp, 2020. 406 p.

KAWACHI, G. J.; LIMA, A. P. Aspectos culturais e formação cidadã em um livro didático de inglês para crianças. *In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2. ed., 2015.

KRESS, G. Against arbitrariness: the social production of the sign as a foundational issue in critical discourse analysis. *Discourse and Society*, v. 4, n. 2, p. 169-191, 1993. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0957926593004002003>. Acesso em: 31 jan. 2020.

KRESS, G. Writing the future: English and the Making of a Culture of Innovation. *In: National Association for the Teaching of English*. London: National Association for the Teaching of English. 1995.

KRESS, G. *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. London: Routledge, 1997.

KRESS, G. Multimodality. *In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000a. p. 182-202.

KRESS, G. A curriculum for the future. *Cambridge Journal of Education*, 30, 2000b. p. 133-145.

KRESS, G. Multimodality: Challenges to Thinking about Language. *TESOL Quarterly*, v. 34, n. 2000c, pp. 337-340. Published by: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL). Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3587959>. Acesso em: 20 ago. 2020.

KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. Routledge, London, 2003.

KRESS, G. Discourse Analysis and Education: a Multimodal Social Semiotic Approach. *In: ROGERS, R. An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. New Jersey: Erlbaum Publishers, 2004. p. 205-226

KRESS, G. Gains and losses: New Forms of Texts, Knowledge, and Learning. *Computers & Composition*, v. 22, n. 1, p. 5-22, 2005.

KRESS, G. *Multimodality: a Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. USA and Canada: Routledge, 2010.

KRESS, G. 'Partnerships in research': multimodality and ethnography. *Qualitative Research*, 11(3), 2011, p. 239-260.

KRESS, G. Recognizing learning: a perspective from a social semiotic theory of multimodality. *In: SAINT-GEORGES, I.; WEBER, J. (eds.) Multilingualism and Multimodality. Current challenges for Educational Studies*. Rotterdam: Sense Publishers, pp 119-132, 2013.

KRESS, G. What is mode. In: JEWITT, C. *The Routledge handbook of multimodal analysis*. 2<sup>nd</sup> edition. New York: Routledge, 2014a. p. 60-75.

KRESS, G. Design: The rhetorical work of shaping the semiotic world. In: ARCHER, A.; NEWFIELD, D. (eds.). *Multimodal Approaches to Research and Pedagogy: Recognition, Resources and Access*. London: Routledge, 2014b, 131-152.

KRESS, G. Semiotic work Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. *AILA Review* 28 (2015), 49–71. doi 10.1075/aila.28.03kre ISSN 1461–0213 / e-issn 1570–5595. John Benjamins Publishing Company. 2015a.

KRESS, G. Designing Meaning: Social Semiotic Multimodality Seen in Relation to Ethnographic Research. In BOLLIG, S. *et al. MultiPluriTrans in Educational Ethnography: Approaching the Multimodality, Plurality and Translocality of Educational Realities*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2015b. p. 213-233.

KRESS, G. *et al. English in Urban Classrooms: a multimodal perspective on teaching and learning*. New York: Routledge Falmer, 2005.

KRESS, G. *et al. Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the Science classroom*. UK: Bloomsbury, 2014.

KRESS, G.; HODGE, R. *Language as Ideology*. London: Routledge & Kegan Paul Books, 1979.

KRESS, G.; JEWITT, C. *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang, 2003.

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

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual Communication*. October 1: 343-368, 2002.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the Grammar of Visual Design*. 3rd ed. New York: Routledge, [1996; 2006] 2021.

KRESS, G. R.; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEEUWEN, T. Discourse Semiotics. In: VAN DIJK, T. *Discourse as Structure and Process*. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications, p. 257-291, 1997.

KRESS, G.; SELANDER, S. Multimodal design, learning in cultures of the recognition. *Internet and Higher Education*, v. 15, 2011, p. 265-268.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: changing knowledge and classroom learning*. United Kingdom: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Everyday practices and classroom learning*. 3. ed. Glasgow: McGraw-Hill/ Open University Press, 2011.

- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.
- LEFFA, V. J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J.C. *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora UnB, 2003, p.225 – 250.
- LEFFA, V. J. *Ensino de línguas: passado, presente e futuro*. Revista de Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, v.20. n.2, p.389- 411, jul./dez. 2012.
- LEFFA, V. J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016.
- LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.
- LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 49, n. 2, p. 455–479, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645275>. Acesso em: 14 set. 2021.
- LIBERATO, W. *Inglês Doorway*. Ensino Médio. Volume único. São Paulo: FTD, 2004.
- LIMA, G. P. *Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil*. Londrina, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf> Acesso em: 20 mar. 2021.
- LIMA, D. C.; CAIRES, Z. A. S. (Re)Afirmação do lugar da cultura nas aulas de Língua Estrangeira para uma competência intercultural no processo de ensino e aprendizagem. In: CHAGURI, J. P.; BERTO, J. C. B. (Orgs.) *Pesquisas em História da Educação e Linguística Aplicada: novos olhares para o ensino de línguas no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018 - p. 421-446.
- LUCAS, P. O. *Os materiais didáticos de inglês como língua estrangeira (LE) na prática de professores da escola pública: um convite à formação reflexiva ou à perpetuação do ensino prescritivo?* 2016. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- LUKE, A.; FREEBODY, P. *Critical literacy and the question of normativity: An introduction*. In S. Muspratt, A. Luke and P. Freebody, (Eds), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (pp. 1–18). St Leonards, NSW: Allen & Unwin. 1997.
- MACHIN, D. *Introduction to Multimodal Analysis*. London: Hodder Education, 2007.
- MACHIN, D. Multimodality and theories of the visual. In: JEWITT, C. *The Routledge handbook of multimodal analysis*. 2<sup>nd</sup> edition. New York: Routledge, 2014, p. 217-226.

MARCUSCHI, L.A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática S.A., 1986.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de línguas? *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996, p. 64-82.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.) *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editora, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

MARENCO, A. R. L.; COSTA, M. A. M. A formação da leitura multimodal: conceitos e perspectivas teóricas. *Anais da 25ª Jornada Nacional do GELNE*. Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste. Natal, 2014. Disponível em: [http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/lista\\_area\\_08.htm](http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/lista_area_08.htm) Acesso em: 30 ago. 2021.

MARTINS, F. F. G. *A multimodalidade no livro didático e o letramento multimodal de alunos de inglês do ensino médio da escola pública*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

MARQUES, A. *Reading texts in English*. V. 1, 2, 3. São Paulo: Ática, 1989.

MARQUES, A. *Basic English: Graded exercises and texts*. São Paulo: Ática, 1991.

MARQUES, A. *Inglês: Série Novo Ensino Médio. Volume Único*. 4. Ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2000.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, M. J.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs.). *Formação "desformatada" práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes, 2011a. p. 279-303.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: expandindo perspectivas*. São Paulo: Paco Editorial, 2011b, p. 128-140.

MENEZES, V. et al. *Alive High: Inglês, 1º ano*. 2. ed. v. 1. São Paulo: Edições SM, 2016.

MILES, M. B; HUBERMAN, A. M. *Qualitative Data Analyses: An Expanded Sourcebook*. SAGE Publications. California. USA, 2 ed., 1994.

MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTE MOR, W. Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives. *Rev. Eletrônica Matices en Lenguas Extranjeiras*, no. 2, 2008.

MOREIRA, K. H.; DÍAZ, J. M. H. *História da Educação e dos Livros Didáticos*. (Orgs.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

MORENO JUNIOR, E. V. *Multimodalidade no Caderno do Aluno de inglês da rede pública de São Paulo: um estudo à luz da análise de discurso multimodal sistêmico-funcional*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

MUÑOZ, F. I. A Formação dos Professores e o Desenvolvimento do Currículo. In: SACRISTÁN, J. G. *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Penso Editora. Porto Alegre, RS, 2013.

NATIVIDADE, C.; PIMENTA, S. M. O. *Análise Crítica do Discurso, Gramática Sistêmico-Funcional: a construção semiótica da masculinidade*. In: LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S. M. O.; AZEVEDO, A. M. T. (Orgs.). *Incursões semióticas: Teoria e Prática de Gramática Sistêmico Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. Haward Educational Review, 1996, p. 60-92.

NUNES, F. F. *et al.* Multimodalidade e identidade: Entrevista com Theo van Leeuwen. [Entrevista cedida a] Fernando Fidelix Nunes, Alex Bezerra Leitão, Janaína de Aquino Ferraz e Laura Nunes Pinto. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 23 (1), 2022, p. 174-182. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/43041/33581>. Acesso em: 02 set. 2022.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. *Linguagem e Ensino*, v. 9, n. 1, 2006, p. 15-39.

OLIVEIRA, P. Estudo sobre o processo de escolha do Livro didático: análise bibliográfica de artigos publicados no período de 2006 a 2016 e indexados no SCIELO. In: MORETTO, M. (Org.). *O livro didático na educação básica: múltiplos olhares*. v. 32. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 27-43.

PÁDUA, E. M. M. *Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática*. 10.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PÁDUA, E. M. M. *Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática*. 10.ed. Campinas, SP: Papirus, 2018. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

PAIVA, V. L. M. O. História do material didático de Língua Inglesa no Brasil. In: DIAS, R; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009, p. 17-56.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, F. A. Desalfabetizar a escola: multimodalidade e ensino de linguagens. *Revista Ponte*, v. 2, n. 10, jul. 2022. Disponível em: <https://www.revistaponte.org/post/desalfabetizar-escola-multimodalidade>. Acesso em: 13 ago. 2022.

PEIRCE, C. *Semiótica e filosofia*. Tradução de: Octanny Silveira de Motta e Leônidas Hegenberg. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

PENNYCOOK, A. *The cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman, 1994.

PIMENTA, S. M. O.; SANTANA, C. D. A. A. Multimodalidade e Semiótica Social: o estado da arte. In: MATTE, A. C. F. (Org.). *Língua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. v. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2007. p.152-174.

PIMENTA, P. F; GUALBERTO, C. L. Por uma sociedade mais justa na pandemia da COVID-19: uma análise crítico-discursiva-multimodal da campanha #ElesPorElasEmCasa. *Discurso & Sociedad*, Volume 15 (1), 2021, 26-43.

PRESCHER, E.; PASQUALIN, E.; AMOS, E. *New Graded English 1*. 3. ed. reform. São Paulo: Moderna, 1997.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? *Ensino e Tecnologia em Revista*, Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/7500>. Acesso em: 20 abr. 2021.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: papéis, avaliação e potencialidade. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009, p. 173-198.

RAVELLI, L. J. Navigating the gap between text and context in visual analysis: foregrounding and intersemiosis. In: ALMEIDA, D. B. L. *Novas perspectivas em análise visual: do texto ao contexto*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 19-36.

RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa. *Domínios de Lingu@gem*, v. 12, n. 3, p. 1784-1824, 21 set. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40608/24000> Acesso em: 20 jun. 2021.

RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, A. E. *Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. 1. ed. São Paulo: Parábola: 2018.



RIBEIRO, A. E. *Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, A. E. Multimodalidade e leitura: como ver e desver texto. In: ÂNGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. *Leitura e ensino de língua*. Pedro & João Editores, 2022, p. 273-300.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. In: Anais do SEE: CENP, São Paulo, 2004. Disponível em: [http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane\\_rojo.pdf](http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf). Acesso em: 28 dez. 2017.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SAMAIN, E. As imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens. In: SAMAIN, E. (Org.) *Como pensam as imagens*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012, p.21-36.

SAMARA, S.; BIOJONE, L. N. *Start Reading*. vol. 1, 2 e 3. 17. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

SANTAELLA, L. *O que é Semiótica*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

SANTANA, J. S. KUPSKE, F. F. De Língua Estrangeira à Língua Franca e os paradoxos *in-between*: (tensionando) o ensino de língua inglesa à luz da BNCC. *Revista X*, v.15, n.5, p. 146-171, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73397>. Acesso em: 01 jul. 2021.

SANTOS, D. *Take Over I*. Língua Estrangeira Moderna: Inglês. 1. ed. v. 1. São Paulo: Editora Lafonte Ltda, 2010.

SANTOS, D. Making sense of literacy events mediated by the EFL textbook. In: MACIEL, R; ARAÚJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: expandindo perspectivas*. São Paulo: Paco Editorial, 2011a, p. 60-92.

SANTOS, E. S. S. O ensino da língua inglesa no Brasil. *BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, n.01, dezembro de 2011. 2011b.

SANTOS, Z. B. A Linguística Sistêmico-Funcional: algumas considerações. *SOLETRAS – Revista do Departamento de Letras da FFP/UERJ Número 2*. Jul.-Dez, 2014.

SANTOS, L. W.; TEIXEIRA, C. S. Linguística textual e ensino: panorama e perspectivas. In: CAPISTRANO JR, R.; LINS, M. P. P.; ELIAS, V. M. (Orgs.). *Linguística textual e pragmática: uma interface possível*. São Paulo: Labrador, 2017. p. 425-446.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. SP: Cultrix, 1975.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea).

SCAGLION, L. F. *Políticas Nacionais sobre o ensino da língua inglesa no Brasil: o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

SERAFINI, F. Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts. *Journal Adolescent and Adult Literacy*, v. 54, n.5, p. 342-350, 2011.

SERAFINI, F; CLAUSEN, J. Typography as Semiotic Resource. *Journal of Visual Literacy*, v. 31, n. 2, 29 fev. 2012. [16].

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, R. C. da. *Representações do livro didático de inglês: análise dos discursos de produtores e usuários com base na Linguística Sistêmico-Funcional*. 2012. Tese (Doutorado em Letras) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012a.

SILVA, M. A. *A Fetichização do Livro Didático no Brasil*. Educ. Real. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012b.

SILVA, R. C. O livro didático de inglês como um gênero discursivo multimodal promotor de letramentos múltiplos. In: HEMAIS, B. J. W. (Org.) *Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas, SP: Pontes editores, 2015.

SILVA, M. Z. V. *O letramento multimodal crítico no Ensino Fundamental: investigando a relação entre a abordagem do livro didático e a prática docente*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016a.

SILVA, J. O. Professores de línguas e programas do livro didático. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n(55.1): 185-198, jan./abr. 2016b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/V4dJVcYrP6WPfpX5CXNTQxS/?lang=pt> Acesso em: 29 abr. 2021.

SILVA, R. I. V. Linguagem, cultura e educação: (re)pensando o ensino de língua inglesa para além da comunicação. In: FERRAZ, D. M.; TOMAZI, M. M. (Orgs.). *Línguas, c(C)ultura(s) e educação linguística*. 1. ed. Curitiba, PR:CRV, 2016c. p. 101-115.

SILVA, S. B. Letramento digital na Graduação em Letras: uma experiência no Rio de Janeiro. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores. 3. Ed. 2017.

SILVA E SILVA, M. O. da. Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. *Pesquisa participante: o saber da partilha*. Aparecida, SP: Ideias Et Letras, 2006. p. 123-150.

SOARES, M. *Alfabetização no Brasil – O Estado do conhecimento*. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOARES, M. *O livro didático e a escolarização da leitura*. [Entrevista cedida a] Salto para o Futuro. 2002a. Disponível em: <http://entrevistasbrasil.blogspot.com/2008/10/magda-soares-o-livro-diditico-e.html>. Acesso em: 23 fev. 2022.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002b.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOARES, M. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, A. B. *A multimodalidade no livro didático de inglês como língua estrangeira: padrões de representação narrativa e de interação*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SOUZA, A. N. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. *Letramentos nos ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, R. Q. Onde fica a língua inglesa em trabalhos multimodais? As imagens e as aulas de inglês. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores. 3. ed. 2017, p. 231-254.

SOUZA, L. G. G. *Análise de livros didáticos de inglês à luz dos documentos que norteiam os critérios de escolha de LDLI nas escolas públicas brasileiras*. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2019.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAVARES, K. C. A.; FRANCO, C. P. *Way to Go 1. Língua estrangeira moderna: inglês. Ensino Médio*. 1. ed. v. 1. São Paulo: Ática, 2013.

TÍLIO, R. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (orgs.) *A BNCC e o ensino de línguas e literatura*. p. 7-15. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

TOSATTI, N. M. Gêneros textuais e livros didáticos de português para estrangeiros: parceiros no processo de aprendizagem de uma LE. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. (Orgs.). Campinas, SP: Mercado de letras, 2012. p. 175-203.

UNSWORTH, L. *Teaching multiliteracies across the curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice*. Open University Press: New York, 2001/2004.

VAN LEEUWEN, T. *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge, 2005.

VAN LEEUWEN, T. Towards a semiotics of typography. *Information Design Journal + Document Design*. John Benjamins Publishing Company, 2006, p. 139 – 155.

VAN LEEUWEN, T. *The language of colour*. Londres: Routledge, 2011.

VAN LEEUWEN, T. Colour: code, mode, modality – the case of film and video. In: JEWITT, C. *The Routledge handbook of multimodal analysis*. 2<sup>nd</sup> edition. New York: Routledge, 2014.

VIAN JR.; O., COSTA, J. O. Multimodalidade em Livro Didático do Ensino Fundamental e seu papel no Letramento Visual. *Prolíngua*, 14(2), p. 154–168, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-9979.2019v14n2.48697> Acesso em: 14 nov. 2020.

VIAN JR., O; ROJO, R. Letramento multimodal e ensino de línguas: a Linguística Aplicada e suas epistemologias na cultura das mídias. *Raído*, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 216 - 232 | set/dez 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/12045-43371-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/12045-43371-1-PB%20(1).pdf) Acesso em: 25 abr. 2021.

VITIELLO, M. A.; CACETE, N. H. Reflexões sobre as ações do Estado e do Mercado na produção de livros didáticos de Geografia no Brasil. In: MORETTO, M. (Org.). *O livro didático na educação básica: múltiplos olhares*. v. 32. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 9-26.

WALLACE, C. *Critical reading in language education*. Palgrave Macmillan. New York, 2005.

WALSH, M. Multimodal literacy: what does it mean for the classroom practice? *Australian Journal of Language and Literacy*, v. 3, n. 3, p. 211-239, 2010.

## *APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada à docente aposentada*

### **I- SOBRE A PROFESSORA**

Introdução sobre a formação acadêmica, instituição onde lecionou todo ou a maior parte do tempo em que atuou, tipo de vínculo e carga horária semanal, em média, que lecionava; tempo de ensino de língua inglesa (em anos).

### **II- SOBRE A OFERTA DA LÍNGUA INGLESA**

- 1- Quais motivos te levaram a lecionar e por que escolheu a língua inglesa?
  
- 2- Quais eram as condições gerais do ensino de inglês à época (materiais disponibilizados, quantidade de alunos em média, aulas semanais por turma)?
  
- 3- Como a língua inglesa era entendida pelos alunos da época? Em geral, tinham contato com a língua além dos momentos da aula?
  
- 4- Qual era o foco do ensino da língua? Leitura, interpretação, oralidade, escrita? Ou era realizado um trabalho de forma integrada?
  
- 5- Na década de 1990, com a mudança da LDB e os PCN, o foco voltou-se à leitura. Vocês tinham formação continuada que esclarecia e orientava a aplicação dessas regulamentações na prática em sala? Você levava em consideração esses parâmetros e regulamentações no momento do seu planejamento?

### **III- SOBRE AS COLEÇÕES DIDÁTICAS**

- 6- Pelos documentos e registros históricos, o LD de língua inglesa não era distribuído gratuitamente aos alunos. Como os manuais chegavam até os professores?
  
- 7- Você procurava dialogar sobre essas coleções com outros professores da área ou realizava um trabalho mais independente?

**8-** Quais critérios você utilizava para escolher a(s) obra(s) a que mais recorria em sala? Havia diálogo, discussão e consenso com outros professores do componente curricular?

**9-** Quais eram os aspectos gerais da obra que geralmente você (ou a equipe escolar) selecionava para apoiar no seu planejamento?

**10-** Com que frequência você recorria às coleções didáticas nas aulas? Seguia rotineiramente o LD?

**11-** Como os alunos tinham contato com a obra selecionada?

**12-** Na sua opinião, o LD se constituía em uma importante ferramenta para seu trabalho e nos resultados que você almejava em sala ou se configurava como um suporte adicional? Qual relação que você estabelecia com o LD?

**13-** Você recorria a outros materiais ou recursos durante suas aulas além do LD? Se sim, quais, com que frequência e por quê?

**14-** O LD de inglês começou a fazer parte do PNLD há poucos anos, chegando efetivamente à escola a partir de 2011 (EF) e 2012(EM). Você chegou a participar de alguma escolha? Se sim, poderia nos contar como foi essa experiência?

#### **IV- SOBRE A LEITURA NAS DE DE LI E OS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS E A MULTIMODALIDADE**

**15-** Quando comparamos um LD da década de 1980 com o LD de hoje vemos relevantes mudanças, tanto nos aspectos gráficos e visuais quanto na forma de abordar os textos e demais conteúdos. Você voltava seu olhar para esses aspectos (imagens, desenhos, tipografias, cores) durante a seleção do LD e planejamento? E nas aulas, você tinha o hábito de ressaltar/frisar aos alunos sobre a importância desses diferentes modos e o motivo de o autor ter recorrido a eles?

**16-** De que forma você buscava trabalhar as seções de leitura? Qual era o foco? Havia espaço, orientações (advindas do Manual e também de formações) e oportunidade para associar esses aspectos gráficos e visuais ao que estava escrito?

**17-** Você recorda se as coleções que geralmente você utilizava destinavam alguma orientação para a leitura integrada não só do conteúdo verbal como também dos outros recursos?

**18-** Você acredita que o entendimento desses outros recursos pelo aluno poderia contribuir para sua formação e construção de conhecimento?

**19-** Além do LD, você recorria a textos disponíveis em outros meios e materiais?

**20-** Em sua prática, você buscava entender/valorizar a cultura local e repertório que o aluno já trazia consigo? Se sim, de que forma você associava estes conhecimentos prévios e locais aos conteúdos e textos utilizados em sala?

**21-** Você buscava discutir com os alunos os diferentes sentidos que um texto poderia apresentar?

**22-** Por fim, como você resumiria o ensino de língua inglesa durante os anos em que atuou?

## *APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada ao docente em atuação*

### **I – SOBRE O PROFESSOR:**

Introdução sobre a formação acadêmica, instituição onde leciona, tipo de vínculo e carga horária semanal, em média; tempo de ensino de língua inglesa (em anos).

### **II – SOBRE A OFERTA DA LÍNGUA INGLESA**

1- Quais motivos te levaram a lecionar e por que escolheu a língua inglesa?

2- Quais são as condições gerais do ensino de inglês na escola onde leciona (materiais disponibilizados, quantidade de alunos em média, aulas semanais por turma, acesso a recursos e a tecnologias digitais)?

3- Como você avalia a visão que os alunos têm da língua inglesa? Pelos diálogos com eles, você avalia que eles objetivam, ao estudar inglês, o mercado de trabalho, ENEM, lazer, conhecimentos dos aspectos culturais?

4- Ao longo da história do ensino de línguas, temos várias regulamentações e documentos orientadores que norteiam o currículo e objetivos do ensino da língua inglesa no país: PCN, Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), BNCC, que focam ora na leitura, ora nas habilidades integradas; na preparação do vestibular, mercado de trabalho e formação cidadã. São oferecidas a vocês, professores, formações continuadas que esclarecem e orientam as dimensões dessas regulamentações? E na prática, você busca levar em consideração esses parâmetros e regulamentações no momento do seu planejamento?

5- Qual o foco que você aborda em sala? Leitura, interpretação, oralidade, escrita? Tenta realizar um trabalho de forma integrada dessas habilidades?

### **III – SOBRE O LIVRO DIDÁTICO:**

7- Você participou da escolha do LD de 2021?



8- Qual critério você utilizou para escolher a obra? Houve diálogo, discussão e consenso com outros professores do componente curricular?

9- Com que frequência você utiliza o Livro Didático de Língua Inglesa?

10- Na sua opinião, o LD é uma importante ferramenta que colabora com o ensino de Língua Inglesa? Qual relação que você estabelece com o LD?

11- Você busca utilizar outros materiais ou recursos durante suas aulas além do LD? Se sim, quais e por quê?

#### **IV – SOBRE A LEITURA NAS AULAS DE INGLÊS E OS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS E A MULTIMODALIDADE**

13- Quando comparamos um LD da década de 1980 para o LD de hoje vemos relevantes mudanças, tanto nos aspectos gráficos e visuais quanto na forma de abordar os textos, gêneros e demais conteúdos (*um LD da década de 1980 será levado para comparar com um LD atual, caso facilite para o professor visualizar a obra para responder*). Você volta seu olhar para esses aspectos (imagens, desenhos, letras, cores, disponibilização de áudio) durante a seleção do LD e seu planejamento?

16- Quando você trabalha a leitura de um texto em sala, como procede? Você aborda o texto como um todo (imagem, desenhos, se houver) ou foca no conteúdo escrito? Segue as orientações e exercícios que o LD traz ou usa o texto como base e realiza as próprias perguntas?

17- Em sua prática, você tem o hábito de frisar aos alunos sobre a importância desses diferentes recursos nos textos dispostos no LD e nos outros meios que usa em sala?

18- Você já percebeu se o LD traz informação sobre os diferentes recursos que o texto envolve (exemplo: uso de uma cor, de uma imagem, por exemplo)? Se sim, tem o hábito de ler essas orientações para se preparar na exploração do texto em sala? Consegue associar os aspectos gráficos e visuais ao que estava escrito?

19- Você acredita que o entendimento desses outros recursos pelo aluno pode contribuir para sua formação e construção de conhecimento?

**20-** Em sua prática, você busca entender e valorizar a cultura local e o conhecimento de mundo do aluno? Se sim, de que forma você associa estes conhecimentos prévios e locais aos conteúdos e textos utilizados em sala?

**21-** Você busca discutir os diferentes sentidos de um texto junto aos alunos?

**22-** Por fim, como você resumiria o ensino de língua inglesa atualmente, levando em consideração a forma que você conduz hoje suas aulas? Você acha que propicia não só o conhecimento da língua em si, mas uma formação mais ampla do educando nos aspectos culturais e sociais?

## *APÊNDICE C - Entrevista com Professora Aposentada*

**Data da entrevista:** 24 de novembro de 2021.

**Professora entrevistada:** Professora aposentada da rede estadual de ensino do Espírito Santo (Prof A).

**Local:** Casa da entrevistada (Nova Venécia-ES).

**Instrumento para coleta dos dados:** Gravador de voz, livros didáticos de inglês e anotações pessoais da pesquisadora ao longo da entrevista (sobre gestos, expressões faciais etc) em seu diário de bordo.

### **Observações:**

- A entrevista aconteceu após encontro em que explicamos à docente o tema geral da pesquisa, seus procedimentos e finalidades; nesse primeiro momento, a professora esclareceu as dúvidas e, mediante aceite, assinou o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* para participação na pesquisa.

- Os códigos recorridos nas transcrições das entrevistas foram adaptados de Marcuschi (1986), conforme quadros explicativos sob os títulos *Normas de Transcrição de Falas e Identificação dos Participantes e dos Turnos das Entrevistas*, constantes nas páginas de abertura da tese (após a *Lista de Abreviaturas e Siglas*).

### **Entrevista semiestruturada conforme perguntas do roteiro do APÊNDICE A:**

- (01) **Pesq:** Então, Prof A, já inicio nossa conversa te agradecendo, mais uma vez, pelo aceite na participação da pesquisa. Tô muito feliz e me sinto honrada de poder contar com a senhora.
- (02) **Prof A:** Eu que tô muito feliz por poder te contar um pouco da minha experiência. É a primeira vez, hein, pode ir me ajudando ((*risos*)).
- (03) **Pesq:** Pode ficar tranquila. Esse momento é para eu conhecer e relembrar algumas práticas suas em sala de aula, especialmente com o livro didático, tá bom?! Vamos começar [então?].
- Prof A:** [certo]
- (04) **Pesqu:** Qual a sua formação acadêmica, professora, assim de graduação, magistério?
- (05) **Prof A:** É, eu cheguei até a pós-[graduação].
- (06) **Pesq:** [Uhum. A senhora formou em Letras?
- (07) **Prof A:** Formei em Letras, Português Inglês.
- (08) **Pesq:** Ok. É::qual foi a instituição, a escola em que você lecionou a maior parte da sua carreira? A gente sabe, né, que professor muitas vezes atua em várias escolas, mas em qual escola que a senhora lecionou pela maior parte?
- (09) **Prof A:** No Colégio Estadual Dom Daniel Comboni<sup>231</sup>, aqui em Nova Venécia mesmo.
- (10) **Pesq:** Tá. A senhora lembra mais ou menos a carga horária que tinha na época, se eram 40 horas semanais, 25, [30/
- (11) **Prof A:** [A minha carga sempre foi dobrada, duas cadeiras e nas duas eu era efetiva.
- (12) **Pesq:** Ok. É:: e quanto tempo a senhora lecionou inglês?
- (13) **Prof A:** Eu comecei, na verdade, com português no Colégio Estadual que eu trabalhava no/ eu tinha outra função fora do magistério, né, eu trabalhava num escritório. Eu trabalhava meio período no escritório e meio período na escola. Aí eu recebi uma proposta da diretora se eu tinha interesse em pegar a cadeira de inglês que ia vagar. Como eu tin/ eu era/ eu tinha formação, eu pensei em tudo, também já estava cansada do outro serviço, porque tinha muito tempo que eu tava lá, aceitei (++) e a partir daí que eu comecei com [o inglês]
- Pesq:** [sim]
- Prof A:** Eu trabalhei mais tempo com português, tanto que eu me aposentei primeiro na cadeira de português. Aí eu continuei SÓ com inglês até chegar o meu limite pra aposentadoria.

<sup>231</sup> A professora se refere à EEEM Dom Daniel Comboni, com maior número de alunos matriculados no Ensino Médio no município de Nova Venécia atualmente, onde também atua o outro docente entrevistado nesta pesquisa.

- (14) **Pesq:** Ahã. A senhora lembra assim as décadas, mais ou menos, que a senhora lecionou, por exemplo, 70 e 80, 80 e 90?
- (15) **Prof A:** Sim, 80 foi muito com português, aí no final e na década de 90 foi/ que foi que eu peguei mais o inglês.
- (16) **Pesq:** Certo! E quais os motivos que te levaram a aceitar o convite, a lecionar o inglês (++) foi por que, como a senhora falou, já queria sair do outro emprego, já era professora, por identificação?
- (17) **Prof A:** Olha (++) , quando eu fiz o magistério, optei pelo magistério/ na verdade, foi uma falta de opção mesmo, porque aqui na cidade não tinha né, é:::, estudar fora, eu queria fazer outra coisa, mas deslocar para a capital eu não tinha condição. Então eu fiquei e aí achei que todo mundo fazia magistério ((*riso breve*)), acabei fazendo magistério, mas não era assim o meu forte não, entendeu?
- (18) **Pesq:** Uhum, sim.
- (19) **Prof A:** E fiz o magistério, tanto que foi aqui no Colégio Veneciano<sup>232</sup> e (++) trabalhei na roça, no interior, depois fui pra cidade. Segui ((*gesto com a mão em forma de sequência*)) todos aqueles passos né. Então pensei em fazer a faculdade para poder melhorar, como todo mundo faz. Na época, fui fazer a faculdade em Colatina<sup>233</sup>, que era o mais próximo daqui. E por que que eu escolhi Letras? Porque eu me identifiquei, sempre me identifiquei mais, fui melhor em português do que ciências exatas, gostava mais da área. Aí tá. E eu teria três opções. que era o Português Português, Português Francês e [Português Inglês/] [Na faculdade né?]
- (20) **Pesq:** Isso, na faculdade. Eu teria que escolher. Como eu tinha uma base de Português, eu pensei, eu vou fazer um desafio, assim, Francês ((*meneio com a cabeça*)) não era/ não me chamou atenção porque onde que eu ia aplicar? Então, eu aplicaria o inglês que seria, né, nas escolas. Aí fiz inglês, eu também gostava do inglês, das músicas, nunca viajei pra outros países, mas eu tinha a curiosidade também e fui por aí, por esse motivo e acabei gostando.
- (21) **Pesq:** Que bom! É::: quais eram, assim, no geral, quando a senhora lecionava, nas décadas de 80 e 90, as condições do ensino de inglês, material, os alunos que você tinha por sala, quantidade de aulas semanais?
- (22) **Prof A:** O material sempre foi o básico do básico, quadro de giz, livro didático, né, e::: a quantidade de alunos, é, ((*olhando fixo para um ponto, como se estivesse lembrando*)) eu conto, assim, a média de alunos de 30 a 35 alunos.
- (23) **Pesq:** Por turma, né?
- (24) **Prof A:** Por turma.
- (25) **Pesq:** Sim. E como a língua inglesa era entendida pelos alunos da época? Eles tinham contato além daqueles momentos das aulas por música, é:::, gostavam, como que era esse entendimento, essa visão?
- (26) **Prof A:** Antes de responder essa pergunta, ainda tem uma questão aí que você fez antes, com relação as aulas semanais [[parece que você perguntou?]]
- (27) **Pesq:** [[ah, sim, é mesmo]]
- (27) **Prof A:** Então, as aulas semanais, quando eu comecei, o inglês, ele tava/ ele parecia uma coisa de época, sabe, que eles valorizavam determinada matéria, aí ((*faz com gesto da mão subindo rapidamente*)) aumentavam a carga horária. Eram duas aulas semanais quando eu comecei, aí eu trabalhava, assim, com menos turmas, tinha mais tempo para trabalhar o conteúdo, ficar com o aluno. Com o passar do tempo, houve uma modificação, algumas matérias saíram, outras entraram e diminuíram a carga horária do inglês pra uma aula semanal, nem sei como que tá hoje. Mas quando diminuíam, era aquela correria pra dar conta de tudo, muitos alunos, enfim, tudo aquilo que a gente já sabe.
- (28) **Pesq:** É:::, hoje depende também do ano e da turma. Assim, até hoje, 2021. Mas há a certeza de que o aluno vai ter inglês no Ensino Fundamental, a partir do 6º ano, e no Médio, por causa da legislação que tá em vigor. A partir do ano que vem, por causa da BNCC, acredito que dependendo do contexto vai diminuir, mas eu, conversando com uma professora que dá aula pelo Estado hoje, ela disse que tem duas aulas semanais, mas a quantidade vai oscilando dependendo do ano e da série.

<sup>232</sup> Colégio Veneciano é uma das mais antigas escolas do município, que, até o ano de 2006, ofertou cursos de nível fundamental e médio (1º e 2º Graus). Atualmente, a EMEF Veneciano oferta somente até o 9º ano do EF.

<sup>233</sup> Cidade localizada a cerca de 125 km de Nova Venécia/ES.

- (29) **Prof A:** Então, foi isso. E isso era muito ruim, muito mesmo, porque a gente não tinha uma:: certeza, sabe, que no outro ano a gente estaria com aquela turma, se ia conseguir seguir com o conteúdo. Lembro que eu ficava me perguntando, será que vou ter mais aulas com eles para passar isso ou aquilo? E ia tentando me planejar imaginando o que era o básico mesmo, porque não tinha certeza que eles teriam inglês de novo ou quando isso ia acontecer. E com relação à/ ((*fazendo gesto para lembrar do resto da pergunta*)) [outra pergunta]
- (30) **Pesq:** [Ah, sim, como os alunos aceitavam a aula de inglês, como eles viam a língua inglesa, né, o contato era mais na aula semanal, é:: como eles recepcionavam essa aula de inglês no geral?
- (31) **Prof A:** Era bastante diversificada, Vanessa, porque, é, assim, muitos, né, alguns, eles questionavam, “ah, por que que eu tô aprendendo inglês? Por que que eu quero saber isso? Eu nunca vou sair do país”. Aí a gente entrava com (++), assim com a:: aquela ideia de abrir a mente, conhecer novas culturas etc, aprender um novo idioma, você não sabe o seu futuro. Tanto que muitos alunos que eu trabalhei moram fora, estão lá, outros foram professores.
- (32) **Pesq:** Como eu! ((*leve sorriso*))
- (33) **Prof A:** É verdade! Então a gente tinha que conversar isso pra mudar o pensamento, né, porque é muito radical você perguntar, “por que que eu tenho que aprender isso?” Você tem que aprender de tudo que aparece na sua vida, cultura é um negócio que você não pode rejeitar de forma alguma, vai somar apenas, né? Então, era bastante diversificado. “Ah, eu não preciso dessa língua”, mas outros já gostavam, já, assim, se interessavam. Tinha aluno que não tinha nem caderno.
- (34) **Pesq:** Isso a gente vê ainda hoje, uns perguntam por que que eu tenho que aprender, outros já empolgados, outros com condições muito difíceis e se esforçando ao máximo.
- (35) **Prof A:** Agora, o contato, a aula, era a maior parte o quadro e, assim, o livro didático que nem era/ ((++)) ((*interrompe e tenta lembrar*)) eu não lembro se na escola fornecia esse livro didático pros alunos, acho que fornecia e depois recolhia, se não me engano, não lembro mais com certEEEza não, sinceramente.
- (36) **Pesq:** Na minha época, a gente adquiriu, comprou mesmo, até 2000, 2001. Então no meu Ensino Médio a gente comprou o que a senhora indicou.
- (37) **Prof A:** Isso, no 2º grau [ne isso?]  
**Pesq:** [Isso]  
**Prof A:** Mas eu trabalhava também no 1º e eu acho que a escola fornecia, quando tinha, e depois parava, sempre assim, às vezes tinha pra todos, às vezes nem chegava.
- (38) **Pesq:** Certo. É:: o foco do ensino que senhora se voltava mais ou que era orientado/ era leitura, interpretação, era oralidade, era escrita, [mesclava?]
- (39) **Prof A:** [Era um pouquinho de tudo, na verdade. Assim, porque, co-come a gente não tinha muito assim, é:: ((*estalando os dedos pra lembrar a palavra*)) a motivação que vem, que complementa a sala onde você apresenta mate[rial/
- (40) **Pesq:** [Uma sala ambiente?
- (41) **Prof A:** É, é, onde você desperta o aluno, não tinha. Então a gente tinha que fazer um esforço, às vezes, eu utilizava desenhos, eu era boa em desenho e fazia muita coisa desenhada legal no quadro, entendeu?
- (42) **Pesq:** Entendi.
- (43) **Prof A:** E tinha um pouquinho de leitura, interpretação de texto no 2º grau tinha, que eu lembro bem, a parte oral, assim, às vezes você dava uma matéria, um assunto ali que eles gostam/ no 1º grau o básico né, que vem os cumprimentos, as estações do ano, aquelas coisas bem elementares que eles/eu trabalhava a oralidade com isso aí.
- (44) **Pesq:** É que no 1º grau, na época em que a senhora atuava, o primeiro contato dos alunos na escola era quando a senhora atuava, da 5ª série pra frente, [né?]  
**Prof A:** [É]  
**Pesq:** Hoje já tem desde o 1º aninho em algumas redes públicas, mas na época o primeiro contato era na 5ª.
- (45) **Prof A:** Isso mesmo. Então aprendia a cumprimentar, a se apresentar, é, essa coisa, você falava e ele ia repetindo até:: gravar, mais ou menos isso.

- (46) **Pesq:** Uhum. É:: (++) na década de 90, com a mudança da LDB em 96, a nova LDB, a 9394, e com os PCNs, o foco foi mais pra leitura, nessa orientação na legislação. Nessa época, vocês tinham uma formação continuada, assim, que orientava, que esclarecia, né, como é que poderiam ser aplicadas as orientações do PCNs, por exemplo, na sala de aula? Você conseguia aplicar isso na sala ou, para você, o documento se distanciava muito de sua realidade, [qual sua percepção?
- (47) **Prof A:** [Se distanciava, porque eles não tinham, assim, a:: por exemplo, a leitura, o domínio era mínimo, né, pra você fazer um tipo de, de exercício nesse sentido aí. Era mais complicado isso, então a gente não seguia a risco não, não conseguia.
- (48) **Pesq:** Mas, assim, alguma formação, tinha formações, a senhora lembra?
- (49) **Prof A:** Informação?
- (50) **Pesq:** Formações continuadas, cursos, por exemplo, a Superintendência trazia algum professor ou formador para um encontro regional ou [por área?
- (51) **Prof A:** [Não, não. O único curso bom que eu tive, que eu fiz foi o do Promed, que foi lá em Nova Almeida<sup>234</sup>, com a professora Reinildes, e foi um curso assim que PE-NA que aquele curso foi um curso que chegou pra mim no final da minha carreira, tá, porque se ele tivesse chegado no começo, eu seria/ seria completamente diferente a minha maneira de conduzir tudo.
- (52) **Pesq:** Foi um curso oferecido pela rede estadual da época?
- (53) **Prof A:** Sim, foi um curso oferecido/ nem lembro quem era o governador da época. A equipe vinha de Minas, a gente ficava lá em Nova Almeida no final de semana, isso era, acho que umas três ou quatro vezes no ano os encontros. Então, o material riquíssimo, muito bom, que apresentava novas é:: metodologias, mas que infelizmente não pude aplicar, apliquei pouco, porque foi no final, né. (++) Ali, teria como abrir um pouco mais o leque, porque a gente tava, assim, muito limitado, segundo a/o documento. Fora isso, Vanessa, não lembro realmente (3.0) de ter tido outro curso ou outra coisa, tempo assim pra gente ler, é:: estudar esses documentos que chegavam, era muito, assim, nós por nós mesmo.
- (54) **Pesq:** Certo. Vamos entrar no assunto livro didático agora. (++) O livro didático de inglês não era distribuído aos alunos gratuitamente naquela época, pelos registros [históricos].
- Prof A:** [Não]
- Pesq:** Então,
- os manuais, como os manuais chegavam até vocês, como é que era?
- (55) **Prof A:** Olha, teve uma época que a escola recebia livro didático de todas as matérias. Aí, botava tudo na sala dos professores, nós íamos lá, cada um pegava o seu (++) eu, mais, que comecei no 2º grau (3.0) ((*bebe água*)). E eu lembro bem que era uma alegria assim quando chegava, porque a gente quase não tinha material pra trabalhar, não era igual hoje com internet e, e essas coisas. A gente se empolgava, né, quando chegava. Eu tinha turmas do 2º e do 1º, poucas do 1º porque tinha o professor ((*cita o nome do outro professor de inglês, um dos primeiros na disciplina de inglês em Nova Venécia*)) e ele trabalhava com as turmas também. Então, depois eles pararam de mandar, mas mesmo assim eu ia muito a Vitória<sup>235</sup>, eu ia nas livrarias, eu ia lá, eu, eu recebia muitos cupons, aquele negócio [que:: ((*faz gesto tentando lembrar o termo*))]
- (56) **Pesq:** [Tipo aqueles folhetos?
- (57) **Prof A:** Isso, formulários pra gente preencher, [mandar pra editora]
- Pesq:** [Ah, sim, uhum]
- Prof A:** E eu respondia todos aqueles papéis e eles mandavam pra mim, falando, assim, que tava disponível pra mim. Eu ia a Vitória e ia em todas as livrarias possível, lá na Duque de Caxias<sup>236</sup>, e pegava aquelas montanhas de livros que precisava de outra pessoa pra me ajudar a carregar. Então esses livros que eu tenho, a maioria deles, foi que eu fui buscar lá. Gramáticas boas, entendeu, e muitas coisas. Eu que procurava, eu ia e voltava feliz da vida, porque ali também tava uma oportunidade, né, de trazer coisa nova, diferente pro aluno.
- (58) **Pesq:** A senhora que sempre procurou [mesmo né?]
- Prof A:** [Sempre procurei]

<sup>234</sup> Distrito do município da Serra/ES.

<sup>235</sup> Capital do Espírito Santo.

<sup>236</sup> Rua no centro de Vitória-ES.

- Pesq:** Certo, você então, esses livros, tinha outro professor de inglês já nessa época? Você dialogava e mostrava, tipo, “oh, tô usando esse aqui com meus alunos”, tentando até trocar material, ver outras ideias?
- (59) **Prof A:** Olha, na época, quando passou pra uma matéria ((*possivelmente, quis dizer uma aula*)) eu atendia todas as turmas, entendeu, quando eram duas, eu trabalhava com o professor ((*repete o nome do professor*)) e tinha uma outra menina que também trabalhava, mas foi por pouco tempo, mas não era muita aula não. Mas a gente conversava é:: quando tinha outro professor a gente conversava, trocava, mas grande parte eu trabalhei sozinha, como a única da escola, você deve ter passado por isso também.
- (60) **Pesq:** Passei por um bom tempo, quando me efetivei eu era a única da escola, tive até que assumir aula de português para completar carga horária no meu segundo ano. Mas depois foi aumentando, aí vieram mais professores.
- (61) **Prof A:** Sim, foi assim comigo também, mas comigo foi um bom tempo assim.
- (62) **Pesq:** Certo. E, assim, quais critérios/ geralmente, quando a gente tem vários livros como a senhora teve, a gente até tem preferência por um ou outro e, aí, quais critérios você usava para definir, por exemplo, “ah, essa obra vou usar mais”, ou como era o livro que você sempre recorria, seu favorito, o que te chamava atenção ali naquela obra?
- (63) **Prof A:** Sim, sempre tem um que a gente gosta muito ((*sorriso*)). É:: eu procurava um pouco mais a simplicidade dos textos, os textos mais elaborados, por causa do nível, eu olhava, assim, mais o nível de cada turma, então eu fazia uma:: ((*gesto com as duas mãos abrindo sobre a mesa*)) eu fazia uma leitura geral e:: eu tinha que fazer isso, eu não podia aplicar a mesma coisa pra todo mundo porque ia dar muito errado. Aí eu fazia isso e::, às vezes, também/ mas eu sempre tinha um livro ali, é, como se/, é curinga, no caso de falhar qualquer coisa ali, eu recorria a ele. Eu tinha muito, acho que esse é o/ ele vinha até encadernadinho com aquele espiral (++) eu esqueci o nome do autor, mas eu tenho ele lá embaixo ((*referindo-se ao cômodo onde fica seu acervo*)).
- (64) **Pesq:** E você lembra quais eram os aspectos gerais dessa obra, o que:: que geralmente você mais olhava no livro, mais recorria a ele?
- (65) **Prof A:** É:: eu recorria, por exem/ eu sempre dei texto, sempre coloquei interpretação de texto, ler o texto, esclarecer o texto, assim, essas coisas, porque é difícil você comparar a aula, essa aula que eu dava lá na escola com uma aula que eu tinha, por exemplo, no ((*cita o nome de uma escola de curso particular de línguas*)). A metodologia era diferente, o tempo era outro. Não dava pra você fazer com aquela turma de 35, 40 alunos, com uns interessados, outros que você tinha que ficar ali segurando, né, era mais complicado. Então, às vezes, eu fazia assim, textos, interpretação e entrava com gramática também. Então, quando eu pega/escolhia o livro, eu olhava muito isso, como eram os textos, as perguntas depois dele, de interpretação, né e::, assim, como posso dizer (++) mais no final, antes de aposentar, eu passei a olhar mais o tema, como as atividades da gramática estavam ligadas ao texto, entendeu?
- (66) **Pesq:** É:: e você lembra como foi a recepção dos alunos nessa parte final, quando você passou a focar mais no tema, nas atividades relacionadas?
- (67) **Prof A:** Lembro mais ou menos, mas quando eu trazia um tema que eles conheciam bem, a participação era outra. AH, e isso mudou também, tá, no, no livro, porque antes era muita coisa, assim, vaga mesmo pros alunos, depois foi aparecendo coisa mais diferente.
- (68) **Pesq:** E aí, quando você notou essa diferença, eles também participaram mais, você percebeu ou lembra de alguma mudança?
- (69) **Prof A:** Olha, sempre que eu trazia um assunto mais atual eles gostavam mais.
- (70) **Pesq:** É:: e com que frequência você recorria ao livro didático, professora?
- (71) **Prof A:** É:: eu não ficava só no livro não. Eu eu dava assim música, também quando eles até traziam, eu lembro até de ((*nome de uma antiga aluna*)) ela levava, levava música, “professora, essa música é linda!” ((*risos*)) “Então vamos cantar essa música, vamos aprender essa música”. Então a gente fazia uma aula com música, mas isso era assim uma vez, né. AH, e filmes também que eles assistiam lá, lá na escola, mas na maior parte era com livro mesmo.
- (72) **Pesq:** Entendi. É:: os alunos chegavam a ter contato com o livro, professora, ou era assim, era mais mesmo pelo que a senhora passava no quadro?
- (73) **Prof A:** Eu passava sim muito no quadro, quando o texto era pequenininho, eu passava, entendeu, pra também eles treinarem a escrita, essa, assim a minha ideia foi essa. Eles treinavam, eles escreviam ((*gesto de escrever no caderno*)) a palavra, né?! E:: quando o texto era

- muito grande/ eu já xeroquei também, algumas coisas, na época não era xerocar, eu peguei a época do estêncil, mimeografar, né, e depois, no final, cheguei a xerocar.
- (74) **Pesq:** Então, na sua opinião o livro didático [era uma/  
(75) **Prof A:** [AH, desculpa, lembrei só pra [pra completar aí]  
**Pesq:** [Claro, pode falar]  
**Prof A:** Tinha turma, como você mesmo lembrou da sua, que podia comprar o livro, isso mais assim, no final da década de 90, tá, Vanessa, porque as coisas foram mudando e foi chegando mais forma de trabalhar. Então, quando a turma comprava, era muito bom também, porque eles viam de perto, podia levar pra casa, tinha a fita, na época era fita com a gravação dos diálogos, tinha o material ((*faz gesto de pegar*)) nas mãos mesmo, aí era mais/ficava uma coisa mais completa. Era mais rápido também, porque não precisava copiar tudo do quadro, eles, assim, eles interagi/ conversavam mais com a gente sobre o que tavam estudando, não ficava aquela coisa só o professor, sabe?!
- (76) **Pesq:** E por que você acha que eles interagiam mais, assim, o que você acha que tinha no livro?  
(77) **Prof A:** Olha, como eu falei, muitos nem tinham condições de viajar pra Vitória, muito menos sonhar em ir pra outro lugar fora, assim. Aí eles viam um livro novo, falando em outra língua, sobre outros assuntos, eles se animavam. Claro que, que isso não era sempre, não era com todo mundo, mas lembro assim disso mais na reta final, antes de aposentar. Por isso que te falei que eu acho é:: que se eu ficasse mais um pouco, com o curso e com o livro chegando, ia ser diferente.
- (78) **Pesq:** Então, na sua opinião, o livro didático era uma ferramenta importante de maior relevância ou era mais assim um suporte mesmo?
- (79) **Prof A:** Ele tinha sim um papel de maior relevância, porque não tinha, assim, outras fontes igual hoje tem a internet. O livro, é:: como eu vou te explicar, (++) era um, um amuleto mesmo, porque não tínhamos internet, isso tava surgindo ainda, tanto que, quando eu fiz o curso lá, foi na época que eu comprei meu computador, aquele grandão, sabe ((*riso*)). Eu até fiz o curso de computação pra poder manusear. Aí comecei a pegar, no final, eu peguei algumas coisinhas dali.
- (80) **Pesq:** Da internet, né?  
(81) **Prof A:** Da internet, mas foi bem no final.  
(82) **Pesq:** Então, no geral era o livro?  
(83) **Prof A:** Sim era a base, o livro era a ((*gesto com a mão imitando apoio na muleta*)) muleta ((*risos*)), nem sei o que seria sem, porque eu me me planejava com ele, o que o livro trazia era o que eu usava praticamente toda semana,/ sempre com os alunos.
- (84) **Pesq:** Ah tá, se a senhora aposentou em 2001, então não chegou a escolher no PNLD, a participar o livro didático pros alunos terem gratuito não, né?!
- (85) **Prof A:** Não, não, saí antes.  
(86) **Pesq:** Agora, nós vamos, assim, fazer um exercício de tentar lembrar mesmo como era o trabalho direto com o livro, tá. [Quando/]  
**Prof A:** [Tá]  
**Pesq:** Quando a gente compara um livro didático de hoje com esses da época, ((*enquanto falo, vou abrindo o volume 2 do livro Reading texts in English e o volume 1 do Start Reading*<sup>237</sup>)) por exemplo, esse aqui é da década de 80, esse aqui é da década de 90, que tem mais imagens, mais cores que aquele ali, que era todo em preto e branco, enfim, é:: a gente vê muita mudança, né, assim, mesmos nesses aspectos mais visuais, mesmo, que é até o foco da minha [pesquisa também]  
**Prof A:** [Uhum]  
**Pesq:** Tem imagem, têm esses ícones, tem cor, tem o texto visual, o conteúdo escrito. Então, a gente vê muitas mudanças, como aqui na década de 80 né, é um desenho, é preto e branco, é um texto com parágrafo curto e aqui ((*apontando para atividade*)) já parte [já pra  
(87) **Prof A:** [direto pra gramática.  
(88) **Pesq:** Isso, pra gramática, exatamente. Então, quando você escolhia os livros, igual você falou “eu sempre tive um livro amuleto mesmo”, você conseguia ver, valorizar esses aspectos visuais com essa riqueza durante a seleção, do seu planejamento mesmo ou até nas aulas, quando xerocava?

<sup>237</sup> Ambos utilizados na análise do capítulo 4 desta tese: MARQUES (1989) e SAMARA; BIOJONE (1997), consecutivamente.



- (89) **Prof A:** Eu acho que eu nem pensava por esse aspecto ali, porque eu, assim, a/ na verdade, esses livros aqui, às vezes, às vezes alguns ficavam de pesquisa pra mim. Eu olhava se a gramática era mais fácil de levar pro aluno, eu ia ver isso aí, mas aquele de Amadeu Marques, que também acho que era o mesmo autor do livro de espiral, se não me engano, ele era bastante, bastante colorido, só que era assim(++), o aspecto do livro, dos textos, dos assuntos, eles eram muito (++) alhei/ é:: distante da realidade [do aluno]
- Pesq:** [Ahã]
- Prof A:** Então tinha essa essa dificuldade.
- (90) **Pesq:** Então você ia mais pelo conteúdo escrito?
- (91) **Prof A:** Sim, pelo conteúdo escrito sim.
- (92) **Pesq:** Ok. E/ (++)
- (93) **Prof A:** Mas, Vanessa, só, só pra, assim eu acho que, se fosse hoje, eu não teria como deixar isso de lado não, ia olhar mais tudo isso aí, esses aspectos que você falou porque, como eu tô te falando, o aluno com o livro na mão se interessa por isso também, eu ACHO, né, eles são jovens, olham isso, então eu hoje acho que olharia com mais atenção isso.
- (94) **Pesq:** E no Manual, você lembra de orientações diretas pra vocês, professores?
- (95) **Prof A:** Assim, é:: tinha a resposta/ Como assim, no Manual do Professor?
- (96) **Pesq:** Isso, no Manual. Por exemplo: “Professor, ao proceder a leitura, dê valor ao aspecto tal” ou “fique atento à:: à imagem”?
- (97) **Prof A:** Não, como conduzir/, não, eu acho que não. Eu acho que só tinha mesmo as respostas, eu acho que era. Não vinha a condução, assim, como/ as estratégias, né, não tinha não e seria muito bom se tivesse, né. Eu, por exemplo, já ia ler com mais atenção, aí sim eu teria até mais critério pra escolher, entendeu?! Porque, assim Vanessa, a gente tá falando de uma época que tudo era mais difícil, tá, como eu te expliquei, até pra conseguir o livro, pra ter mais opções, eu tinha que correr atrás, ir pra Vitória, como te expliquei, mas nem todo mundo fazia isso, nem tinham condições também não.
- (98) **Pesq:** Então, os de hoje já vêm em alguns, na pesquisa a gente vai eviden[ciando isso também.
- (99) **Prof A:** [Ah, então, por isso que eu digo que hoje muita coisa mudou, vem bem, vamos dizer assim, mastigado pro professor, o passo a passo, porque na nossa época, que eu lembro não vinha.
- (100) **Pesq:** Mudou sim. E você acha que o entendimento desses aspectos é:: gráficos, visuais, das imagens, dos desenhos junto com o texto escrito né, pode contribuir de alguma forma pro entendimento do aluno, pra construção do conhecimento do aluno?
- (101) **Prof A:** Eu acho que sim, porque hoje é tudo assim mais colorido, né, mais cheio de:: [coisa, sabe].
- Pesq:** [de recurso?]
- Prof A:** Isso, de recurso.
- (102) **Pesq:** Essa outra orientação pro professor, você vê que ampliaria a visão do aluno?
- (103) **Prof A:** Sim, com certeza. Tanto que esses livros todos que eu utilizava na época, eu lembro que na avaliação (*incompreensível*), lá, eles eram aqueles livros mais assim, é::, que não passava o conhecimento de uma maneira assi::m mais natural pro aluno, ele tinha que fazer um esforço pra entender. Eu não sei, por exemplo, o senhor e senhora *Smith*, o::s personagens dos textos, aquelas coisas que eram muito complicadas, que eram muito comum de ver nos diálogos dos livros, quer dizer, era mais ou menos isso, se distanciava, né.
- (104) **Pesq:** Mas nos aspectos visuais, [além da escrita/
- (105) **Prof A:** [Ah, sim, então, quanto mais orientação, quanto mais claro deixasse pro aluno e pra nós mesmo, professor, seria melhor, mas não era assim, era muito muito:: puro, entendeu, texto, atividade, pergunta, como se fosse, como:: um ciclo, sabe. A gente, nem nós nem aluno tá, não tínhamos esse:: ((*gesto com a mão perto dos olhos*)) olhar para outros é:: aspectos, como você disse. Claro, tinha lá um desenho antes ou no meio do:: da página, por exemplo, claro que ele tava lá, mas na explicação, na aula mesmo era o que tava escrito e já era, às vezes, complicado de entender, porque era distante do que o aluno tava acostumado, entendeu?! Não dava tempo, e era bem assim na gramática mesmo.
- (106) **Pesq:** Sim, entendi. (++) E além do livro didático, você recorria a outros meios?
- (107) **Prof A:** Às vezes, eu colocava música, filme igual eu falei. Às vezes, tinha uma anedota, um textinho de outro:: livro, eu usava também, mas muito muitas vezes era o livro didático.

- (108) **Pesq:** E em sua prática, você até começou a falar da distância da realidade do aluno, e aí, você buscava, de alguma forma, aproximar, ouvir, é:: trazer pra tentar assim aplicar na realidade/ Por exemplo, a gente tem um texto aqui ((*abro o volume 2 da coleção Reading text in English, da década de 80, e mostro o capítulo 6*)) sobre a destruição da Floresta Amazônica, que é um tema bem assim, que brasileiro conhece, que está na nossa terra, né, afeta diretamente a todos nós, o título já fala “Floresta Amazônica e o futuro do mundo” e a gente vê aqui ((*apontando para a página de perguntas de interpretação*)) a gente vê que não tem nenhuma pergunta sobre isso, que se volta mais ao local, né, enfim. Você buscava tentar fazer esse elo, assim, da realidade do texto com a do aluno?
- (109) **Prof A:** Eu não tinha essa noção, Vanessa, não tinha (++) , e foi por muito tempo, tá?! Eu passei a ter essa noção depois que eu fiz o curso, abri a minha cabeça assim. Sabe, eu nem me despertei, não tinha, não tinha. (++) Os livros nem traziam isso, pelo menos eu não lembro, aí era como te disse, assim, na maioria das vezes, texto, atividade, conteúdo, sabe?! Ah, e as atividades, como te falei, muito sobre a gramática.
- (110) **Pesq:** Vou te fazer a próxima pergunta, mas talvez você até tenha respondido de outra forma nessa anterior, tá. Você buscava, por exemplo, discutir os diferentes sentidos que um texto pode ter na visão do aluno? Abria espaço para ele falar “concordo, não concordo, comigo não é assim ou lá em casa a gente faz assim”?
- (111) **Prof A:** Olha, eu não vou mentir ou aumen/enfeitar as coisas não, Vanessa. Eu ficava muito assim, no conteúdo mesmo, não, é::, ((*gesto com a mão se abrindo*)) não abria mais para essas outras coisas, meu foco mesmo, na maior parte das vezes, das aulas, era o conteúdo, ler, gramática, escrever, é::, quando dava tempo, ouvia a leitura deles. Às vezes, a gente comentava o texto assim, fazia uma uma:: não é uma crítica, mas assim opiniões mais diferentes, às vezes, até fora do assunto da aula daquele dia, mas a gente comentava, dava uma:: pincelada. Não era sempre não.
- (112) **Pesq:** E nesses momentos, você se lembra se eles participavam bastante?
- (113) **Prof A:** Olha:: (++) , eu lembro que eles gostavam de dar opinião sobre tudo, porque adolescente, né, quando a gente instiga, vai ali e fica insistindo, eles falam, assim, se envolvem mais. Mas, como te falei, não tinha muito tempo, a aula era corrida, ainda mais quando era uma só por semana, uma pena que não me abri pra isso antes, foi o curso que me despertou mais.
- (114) **Pesq:** Certo. E, por fim, professora, como é que você conseguiria resumir, assim, como era o ensino de língua inglesa?
- (115) **Prof A:** É:: talvez, era um ensino que:: eu achava, sempre achei que eram alunos excessivos na sala de aula pra você aplicar uma didática mais diferenciada, não tínhamos aquele suporte que precisaria ter, né, mas (++) , mesmo assim, eu acho que alguma semente fica, não é tudo perdido. Igual, eu eu tiro por mim. Quando eu estudei também era assim, um ensino meio arcaico, né, meio voltado pra esse tipo de modo de ensinar, professor lê, pergunta, corrige ((*gesticulando com a mão na mesa como se fosse sequência*)), mas em mim ficou algumas coisas, muita coisa eu aprendi, assim como esses alunos também que volta e meia, de vez em quando, eu encontro com esses alunos que:: falam alguma coisa, relembram. Lógico que teve uma parte que talvez não guardou nada. Mas no meu ponto de vista é uma evolução que vai motivar muito mais o aluno a:: se voltar pra matéria, para saber que existe, por exemplo, outras culturas, outras línguas, que a gente também é:: leva essas línguas no português, no nosso modo de falar. Tudo influencia. Só você sair na rua aí que vê o inglês e hoje em dia muito mais que na minha época.
- (116) **Pesq:** Ok, professora, concordo muito. A senhora quer acrescentar mais alguma coisa, ou lembra de algo importante ou quer falar sobre alguma coisa que não perguntei? Pode falar, tá ((*riso*)).
- (117) **Prof A:** Eu gostei de responder, de falar sobre isso um pouco, porque tem muitas coisas que ficam assim esquecida e a gente não tem mais o costume de falar, porque já tem mais de 20 anos, né. Quando você me convidou e me explicou o que era, eu parei pra pensar, “gente, quando foi que eu me aposentei? 2000, 2001? Já tem 20 anos!” ((*risos*))
- (118) **Pesq:** E morando aqui do lado sempre ouvindo alunos, sinal, barulho de escola<sup>238</sup>, né, parece que tem menos tempo.
- (119) **Prof A:** Pois é, é verdade. Eu sei que era muito diferente. Na hora que você me perguntou do visual, da imagem, né, eu fiquei assim, “como eu não parei para olhar isso?!” E quando você me explicou sua pesquisa antes, né, é:: eu também tinha pensado, fiz um esforço

<sup>238</sup> A professora mora em frente de uma escola da rede municipal de ensino.

- pra tentar lembrar, abri uns livros aqui que eu usei pra lembrar e fica tudo tão claro agora e eu falando “por que não trabalhei mais isso, mais o cultural também?”. E aí, se a gente para pra olhar, hoje em dia tudo, os textos/ é:: tudo assim, né, cheio de coisas, colorido, cada imagem muito interessante, diferente mesmo. Por isso que te respondi que, se fosse hoje, acho que eu teria uma mente bem diferente. O que você acha, tá melhor hoje em dia?
- (120) **Pesq:** Olha, professora, claro que as coisas mudaram bem, o contato deles com inglês, eu vejo é muito maior, o contato com o livro é maior, eles levam pra casa, é deles mesmo, sabe. Tem indicação de *sites*, as páginas e os textos ((*abro o livro Moderna Plus, PNL D 2022*)), olha, é bem mais visual, com muitas **cores**, esses ícones, vários tipos de letra, tá vendo, e isso tudo é o texto, não é só o escrito, [entende? Você falou que/
- (121) **Prof A:** [Uhuh, sim. É bem diferente e deve ser muito mais fácil de trabalhar, com mais exemplos, mais opções.
- (122) **Pesq:** Então, não sei se usaria a palavra fácil, mas, assim, os textos do livro hoje buscam abranger mais temas, temas que muitas vezes se aproximam da vida do aluno ou que, pelo menos, tentam né. Os manuais, também, vêm com bastante orientação. Olha esse livro aqui, por exemplo ((*volto a apontar o Moderna Plus, PNL D 2022*)), toda essa parte inicial ((*passando as páginas introdutórias destinadas ao docente*)), com sugestão de vídeo, de *sites*, de leitura, de explicação de parte a parte, tudo isso é para orientar o professor, deixar a aula mais rica, sabe?!
- (123) **Prof A:** Nossa, mudou muito, muito mesmo, parece muito interessante mesmo. Então, isso aí que eu te falei que não vinha, pelo menos não me lembro dos livros que eu tinha ter esse tanto de página pra nós, professor, não, tá. Eu lembro, assim, das respostas, mas como aquilo que você falou “Olhe isso, leia assim” não tinha não. Mas o professor consegue, Vanessa, trabalhar assim?
- (124) **Pesq:** Então, em conversas informais, tá, não só na pesquisa, porque na pesquisa aqui entrevisto só dois professores, a senhora e o outro que vou fazer a entrevista amanhã, mas em conversa e na prática da escola, percebo que são realidades assim bem diferentes. Tem professor que não usa o livro ou usa uma vez ou outra, tem outro que já fala que gosta bastante, mas que usa mais no planejamento, tem outro que já usa sempre, então é bem diversificado. Mas, num aspecto geral, eu vejo que eles, os alunos né, conseguem aplicar em certa parte, alguns participam bem, trazem exemplo de jogo, de coisa que veem na internet. E outra coisa é também a criticidade, a participação deles com um texto, por exemplo, os livros pedem muito isso também. Por isso que eu falo das orientações, o manual traz, instiga, sabe, o professor pra perguntar, é:: ouvir o aluno e também traz atividade que pede que o aluno responda como o que ele viu lá na unidade se aplica na comunidade dele, orienta o aluno a observar. Claro, assim, não é a todo tempo, mas o próprio PNL D já pede isso, que o livro tenha essas questões e seja bem diversificado.
- (123) **Prof A:** É isso que é bom, né porque antes era bem gramática mesmo, ai se a gente tivesse isso ((*risos*)), outra coisa.
- (124) **Pesq:** Então, se levar só pra esse lado da gramática, eles vão fazer com certeza a velha pergunta, “Pra quê que eu tenho que estudar isso?” Não digo assim, não explicar, sabe, mas se ficar SÓ nisso, se toda aula pular as outras questões, não explorar, como aqui, ó, ((*vou mostrando umas imagens da seção de abertura de unidade do Moderna Plus*)) essas imagens, olha que riqueza, olha como traz exemplo diferente, aqui em cima, se direciona ao professor ((*parte de azul que traz alerta ao docente para trabalhar a imagem*)), aqui do lado, tem pergunta sobre a foto pro pro aluno. Então o aluno se vê refletido aqui e é também o que ele enfrenta aqui fora, nas redes, na vida dele mesmo. E se o professor sempre pular, se focar só nas regras e:: tal, vai ficar, o aluno vai desinteressar, aliás, tem grande chance, né.
- (125) **Prof A:** É a gente cobrava muita gramática, sabe, era muita gramática, eu acho, e pode olhar aqueles livros lá que você mostrou, esse aqui também ((*pega um do acervo dela*)), olha, é muita gramática. Então a gente ia assim, também pelo que o livro trazia. Por isso que te falei que o livro era bem um, um/ que conduzia mesmo. Pensa, era o material que a gente tinha, quando tinha, quando chegava, né, e:: como te falei, lutava pra ter, e se trazia assim e na sala eu já fazia assim também, nunca ia imaginar, é:: não é nem imaginar, assim, eu pensava que tava fazendo o melhor sabe.
- (126) **Pesq:** Mas estava, professora, é isso que eu quero te dizer. É uma época diferente, o acesso, os cursos, as formações eram mais difíceis de chegar, e eram voltados pra isso também. Até o entendimento do que era o ensino de línguas, seu uso, motivo pra aprender era diferente.

- Não vejo que a senhora estava errada não, sabe, não é uma questão de certo ou errado, é o que a senhora falou, era a forma de trabalhar, de olhar o ensino, de ver o inglês.
- (127) **Prof A:** Exato, Vanessa. Quando lembro como estudei, sabe, com tanta dificuldade, nossa, era assim também.
- (128) **Pesq:** E ainda tem essa realidade, sabe, em muitos lugares o livro não chega, quando chega, às vezes, pode ser um dos poucos materiais que o professor tem, ou não chega pra todos; tem a realidade da gramática excessiva [ainda/
- (129) **Prof A:** [Sim, sim, e ela é muito importante, ela vai ajudar, não é, ela ajuda você entender, se você vai conversar em inglês, você vai conseguir falar, vai falar as palavras soltas? Não, você tem que ter a noção de verbos, de pronomes, né, usar os pronomes corretamente, porque, senão não constrói uma frase, uma oração.
- (130) **Pesq:** Então, a gente não refuta a gramática mesmo, é na perspectiva mais, mais maçante, sabe, solta, texto e gramática, texto e gramática, como se o texto fosse só para ver a regra. Aí, vem o que a senhora falou, o aluno não lembra depois, não aprende, fica entediado, pergunta pra quê aquela aula.
- (131) **Prof A:** Sim, entendi, eu lembro bem quando trazia uma música, um filme, saía um pouco daquilo sabe, regra, regra, eles gostavam demais, aquela coisa crua crua é difícil! Era muita atividade com regras, com gramática mesmo, com copiar, marcar, traduzir, era isso que muitos livros traziam, sabe, pelo menos a maioria dos que eu tinha, que tinha na escola, eu lembro bem e a gente acabava seguindo porque:: era o material que a gente tinha. Por isso que quando a gente saía um pouco daquela:: (+) rotina mesmo de texto, tradução, atividade, era mais legal pra eles. Eu tentava, mas nem sempre conseguia.
- (132) **Pesq:** Certo!
- (133) **Prof A:** É aquela coisa, né, “que outra situação eu vou [utilizar] essa frase?”
- Pesq:** [Isso]. E a gente vê também no seguinte sentido, quando eu falo a gente, falo por mim, por estudos que venho fazendo, teóricos que defendem essa vertente, claro que têm outras, tá?! Então, é mais ou menos assim ó. O inglês, o espanhol ou qualquer língua que seja não é só para aprender a falar, a aplicar regra, a pronunciar, sabe, por isso que te perguntei também da/ dessa relação aluno, texto e realidade. Um texto, uma música, um vídeo, seja o que for que você traga, precisa ter o elo, é:: preciso buscar um elo com o aluno. Se, por exemplo, você trouxe sempre os mesmos temas, ou sempre situações que não se aplicam, igual a senhora disse, sempre o Senhor e a Senhora Smith nos diálogos, assim, não é comum no contexto ali, vai ficar difícil pro aluno participar ou até entender o porquê está estudando aquilo. Claro que é preciso ampliar, expandir, trazer sempre o diferente, o novo, mas é:: tem que buscar também uma conexão, senão vai ficar solto.
- (134) **Prof A:** Então, eu lembro, que eu tinha pavor sabe de ficar só falando, falando porque até eu sentia que eles estavam ali só ouvindo e talvez entrando num ouvido e saindo no outro. Porque, se você pegar muitas coleções dessas daqui ((*aponta para algumas que separou sobre a mesa*)), a gente vê assim que tem muita coisa boa, mas também muita coisa distante, que levava o aluno a só copiar, traduzir, ler quando conseguia e fazer atividade. Tava olhando antes de você chegar e lembrando que tinha muito exercício que se repetia, que era para completar ou responder sempre a mesma coisa e isso enjoa, eles são jovens, né, querem coisa diferente. Nem sempre, Vanessa, o texto era fácil, era coisa que a gente conseguia fazer essa ligação com a realidade deles, e aí vinha mais atividade repetida, às vezes até simples, que pedia a mesma coisa, ma:::s outras vezes não, mais complicada. Por isso que buscava coisa diferente também. Olha, eu comprava história, livro de história mesmo, e:::literatura, aqueles mais fininhos, sabe, palavras cruzadas também, tudo em inglês pra levar pra eles. Até hoje faço as palavras cruzadas em inglês inclusive ((*riso*)). Saía nas bancas uns manuaizinhos em inglês e eu consegui comprar um com as expressões idiomáticas, ele era espetacular esse livro e era assim, um inglês de rua, sabe, muito útil. E um livro desse, essas coisas em sala de aula ajudam muito.
- (135) **Pesq:** Claro, diversifica, né.
- (136) **Prof A:** Isso, sai do mesmo de sempre, sabe. Quando você me convidou para a entrevista e falou mais ou menos o que, o que a gente ia conversar, fiquei tentando lembrar aqui e peguei esse livro aqui que gostava muito na reta final ((*ela abre um livro de Ensino Médio intitulado Inglês Série Brasil*)), ele chegou pra gente lá pra 2000, 2001, 2002, não lembro direito, só sei que foi na minha reta final de trabalho, eu até emprestei depois que

- aposentei. Olha, ele já vem com essa questão que você falou de mais imagem, mais texto, [mais exercício]
- Pesq:** [mais cores]
- Prof A:** Isso, mais cores, mais exercício, mais TEXTO. E você vê, só olhando assim por cima ++(*folheando na seção de texto*) que tem mais coisa, mais é:::, mais pergunta pra gente trabalhar com aluno, mais, é::: como vou dizer, mais essa questão de conversar com o aluno, sabe, ouvir a opinião dele, como era a realidade dele.
- (137) **Pesq:** É, só de olhar visualmente por cima assim a gente já nota diferença mesmo. Por isso que estou pesquisando, essas diferenças, mudanças e como elas impactaram no ensino do inglês, isso tudo é muito importante, porque é::: mostra mesmo como as perspectivas quanto ao aluno e até quanto ao entendimento do que é educação vão se transformando.
- (138) **Prof A:** Sim, é muito interessante. Olha aqui (*apontando e lendo uma questão no livro aberto*): “O que você faria se estivesse no lugar do personagem?” Tá vendo? Tinha uma outra pergunta interessante aqui que li enquanto você estava falando (5.0) (*ela folheia novamente procurando a questão e lê quando encontra*) Essa, ó, “Você já passou por essa situação ou algo parecido?” Aí vem a questão, a chance da gente ouvir, dialogar mais, conhecer o que o aluno vivia, mas isso não tinha antes. Nos outros livros, como te falei, mais antigos, não era assim. Não cheguei a trabalhar muito com esse livro não, mas já dá pra ver que depois que eu saí as coisas foram mudando, assim, envolvendo (*gesto com a mão*) mais as turmas, talvez até por causa do Ensino Médio, né, que antes era profissionalizante<sup>239</sup>, aí:: muda muita coisa mesmo.
- (139) **Pesq:** Sim, mudou muito mesmo. Certo. Professora, acho que é isso. Olha, eu mais uma vez te agradeço muito tá.
- (140) **Prof A:** Ah, Vanessa, foi muito legal. Fiquei nervosa no início, porque nunca fiz uma entrevista sabe?! E falar da minha experiência foi muito diferente também, peguei os livros e voltei lá naquela época, lembrando como as coisas eram difíceis, mas era o que a gente tinha/conseguia. Sei que muita coisa mudou, só de você me mostrar esses livros de hoje (*ela se refere aos livros atuais abertos na mesa*), de saber que chega pro aluno e que mudou mesmo, com mais tarefa, mais coisa diferente, do visual que você mostrou aí, nossa, de mostrar, assim (++), o passo a passo não, mais sugestão, sugestão pro professor, isso é muito importante. Mas do que vi, o que mais gostei mesmo é saber que o livro não fica só naquela repetição, de gramática, texto, exercício, porque ficava bem enjoativo. Deve dar pra fazer um trabalho bem interessante, né?! Mas foi muito bom mesmo. Se precisar, tô aqui (*sorriso*).
- (141) **Pesq:** Muito obrigada, professora!

---

<sup>239</sup> A docente se refere à implantação do Ensino Médio que se iniciou a partir de 1999 e à extinção, gradativa, a partir de então, dos cursos profissionalizantes de nível médio (Técnico em Contabilidade, Magistério e outros) que eram ofertados até o fim da década de 1990.

## *APÊNDICE D - Entrevista com Professor em atuação*

**Data da entrevista:** 25 de novembro de 2021.

**Professor entrevistado:** Professor atuante na rede estadual de ensino do Espírito Santo (Prof B), na EEEM Dom Daniel Comboni.

**Local:** Pátio da EEEM Dom Daniel Comboni (Nova Venécia-ES).

**Instrumento para coleta dos dados:** Gravador de voz, livros didáticos de inglês e anotações pessoais da pesquisadora ao longo da entrevista (gestos, expressões faciais etc) em seu diário de bordo.

### **Observações:**

- A entrevista aconteceu após explicação ao docente sobre o tema geral da pesquisa, seus procedimentos e finalidades; nesse primeiro momento, o professor esclareceu as dúvidas e, mediante aceite, assinou o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* para participação na pesquisa.
- Os códigos recorridos nas transcrições das entrevistas foram adaptados de Marcuschi (1986), conforme quadros explicativos sob os títulos *Normas de Transcrição de Falas e Identificação dos Participantes e dos Turnos das Entrevistas*, constantes nas páginas de abertura da tese (após a *Lista de Abreviaturas e Siglas*).

### **Entrevista semiestruturada conforme perguntas do roteiro do APÊNDICE B:**

- (01) **Pesq:** Vamos começar, então, professor?! É, eu já te falei sobre a pesquisa, o termo e, mediante sua concordância, já quero agradecer e ressaltar como é importante ouvir o professor e:: dialogar com você nessa entrevista, tá. Pra começar nossa conversa, professor, eu queria saber, assim, sua formação acadêmica, é:::, o tipo de vínculo que você tem aqui nesta escola, sua carga horária semanal, quanto tempo você trabalha com inglês ou como professor?
- (02) **Prof B:** Bom dia, professora! É:::, eu sou formado em Letras, Português Inglês, né, e respectivas literaturas, na Faculdade Multivix. Eu comecei na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, mas eu migrei pra/ pro Espírito Santo e me graduei aqui. É:::, eu trabalho aqui na rede estadual de ensino do Espírito Santo há, desde:::, há 5 anos, 5 anos, isso, mas, com experiência em língua inglesa, lecionando língua inglesa já é uma média de 17 anos a 18, entendeu?!
- (03) **Pesq:** Sua carga horária semanal é::: grande aqui no Daniel Comboni?
- (04) **Prof B:** Aqui, aqui eu nem sei nem te precisar ao certo, mas, no geral, são 34 horas no Estado, né, na rede, [aqui/
- (05) **Pesq:** [Você dá aula em outras escolas, né?
- (06) **Prof B:** É, em outras escolas, mais duas escolas também. Aqui, aqui, deve estar em torno de umas 12/ 14 horas, numa média, 14 horas.
- (07) **Pesq:** Uhum, ok, aqui é só Ensino Médio, né?
- (08) **Prof B:** Ensino Médio e EJA.
- (09) **Pesq:** E pra você, qual motivo te levou a escolher o inglês e te levou a ser professor?
- (10) **Prof B:** Isso é uma questão até que::: me deixa assim arrepiado, literalmente, tá, porque sempre quando criança eu tinha o sonho de de aprender inglês, né. Desde os 8 anos, 9 anos, desde

a década de 80, eu costumava jogar bola com meus amigos e, por conta de gostar da música, também ter o dom da música, eu sempre gostei de cantar músicas, cantar, tocar. Então, enquanto a gente brincava o futebol, a gente é:: acaba que, no intervalo a bola, enquanto um colega ia buscar a bola e outra que caiu longe, eu ficava cantando uma música e, geralmente, era uma música em inglês, uma música de novela, que eu assistia, era criança, gostava muito e aí ouvia muita música. Freddy Mercury, é:: e outros cantores, outras bandas, né, Rod Stewart. Só que eu ficava solfejando a música, né, e não sabia o que tava dizendo. Aí, no intervalo da bola, os meninos falavam assim ((*estala os dedos como se fosse chamando atenção ou fazendo um pedido*)) “canta uma música de novela, pra mi/, canta uma música aí pra gente em inglês” e tal, aí eu cantava. Eu não sabia nem o que tava falando, cantando, mas, né, o ritmo e tal. E eu falava, “poxa, um dia eu vou aprender essa língua, um dia eu vou saber o que esses caras cantam”. E ficava com aquilo na cabeça, mas a condição financeira, social não me permitia que eu tivesse condição de estudar, né, inglês e tal. Sobretudo porque, naquela época, principalmente, é:: eu não tinha nem acesso a uma escola de idioma, eu nem ouvia falar em escola de idiomas, né. Mas, chegou a adolescência e tal, e o sonho continuou, aí, através da música eu fui cantar em algumas bandas e a vocalista da banda fazia curso de inglês e eu falava, “poxa, um dia eu quero estudar isso aí” e ela me convidou, conseguiu meia bolsa de estudo pra mim. Eu fui é:: trabalhar no curso de inglês também e através dali eu fui pagar meu curso. Depois a professora, dona do curso, me convidou pra trabalhar no curso, [passei a trabalhar

- (11) **Pesq:** [Como professor?
- (12) **Prof B:** Como professor também. Eu comecei como secretário, ali eu pude desenvolver o meu português, melhorar, eu pude sonhar em ir pra uma faculdade, né, que eu não [sonhava antes]
- Pesq:** [Sim, ahã]
- Prof B:** E passei a a trabalhar, dar aula de inglês. Ela me convidou, ela me empurrou pra sala de aula, porque eu não queria, falava, “não, eu não tenho tino pra isso, não sei fazer isso”. “((*Apelido do professor*)), vá por mim, você tem condições” e não sei o quê, e me convidou e me empurrou pra sala de aula, praticamente. E, assim, eu fui, muito temeroso, com muito cuidado e cautela. Mas foi ali que eu pude aprender mesmo inglês, de fato, porque eu tinha que ministrar as aulas em inglês, né. E comecei (++)
- (13) **Pesq:** Isso foi lá na Bahia antes de vir pra cá, né?
- (14) **Prof B:** Sim, lá na Bahia. Eu comecei inglês com 22 anos, com um ano e meio eu já falava inglês e aí, com 2 anos mais ou menos, eu passei a dar aula, com 2 anos de inglês eu passei a [dar aula/
- (15) **Pesq:** [E tá até hoje!/? ((*sorriso*))
- (16) **Prof B:** Até hoje, desde 2001, é a idade mesmo da da minha filha, 20 anos.
- (17) **Pesq:** Tá certo. Professor, hoje (++) ah não, já ia pular uma pergunta. (++) Aqui na escola, quais são, aqui no Daniel Comboni, quais são as condições gerais do ensino de inglês? Quais materiais que te disponibilizam, a quantidade de alunos em média por turma, as suas aulas semanais são 2, 1 geralmente em cada turma? Tem recursos tecnológicos, né, esse acesso pra você levar pra sala ou para você mesmo que seja só para seu planejamento? Como é que é/ são essas condições?
- (18) **Prof B:** Professora, é::, quando eu entrei aqui, nós tínhamos já uma condição boa pro ensino de língua inglesa, já tínhamos em função de outros professores, do legado né que deixaram e::: de 2, 3 anos pra cá, principalmente com o advento da pandemia, nós tivemos que nos readaptar, né, a esse novo ensino. E a Escola Dom Daniel Comboni e demais escolas até que eu trabalho se/ foram se adequando também, se inserindo nesse nesse contexto né. (+) E a tecnologia veio pra ajudar bastante. Tivemos que nos adaptar a aulas *on line* e tal, é, e as escolas foram se preparando. Hoje nós temos material muito bom, hoje nós temos material de apoio, o livro didático, um televisor de 50 polegadas em cada sala, televisores modernos, as que não eram modernas foram se, sendo substituídas e, é::, salas climatizadas com ar condicionado e tudo direitinho. Temos também *chromebooks*, né, a escola recebeu uma média de 50 *chromebooks* pra gente estar trabalhando em sala de aula com os alunos, então hoje a gente abre o *chromebook*, já conecta na TV, entendeu e, recentemente, também é, temos o *notebook* que o Estado liberou aí pra nós. Isso tem/ esses materiais têm sido ferramentas importantíssimas, essenciais, principalmente pra quem trabalha com língua inglesa. Eu trabalho muito com áudio, vídeo e isso ajuda muito.

- (19) **Pesq:** Um avanço mesmo, né?!
- (20) **Prof B:** Um avanço!
- (21) **Pesq:** E como você avalia agora a visão que os alunos têm da língua inglesa, assim, eles é::, pelo diálogo, com o convívio com eles? Você acha que eles objetivam estudar inglês pelo mercado de trabalho, o Enem, é::, lazer, música, conhecimentos culturais, ou mesmo pelo cumprimento da carga horária, como que você acha que é essa receptividade deles do inglês?
- (22) **Prof B:** Então, essa faixa etária é muito complexa, né, muito complexa e a gente vive momentos paradoxos com eles. Por exemplo, numa sala num universo de 38 a 40 alunos, dependendo da (+), se for o Regular<sup>240</sup>, por exemplo, nós vamos ter aí uma média de 8 alunos, no máximo 10, que se interessam mesmo pela língua inglesa, principalmente pela questão do gostar dos filmes, as séries de hoje em dia, as músicas, eles ouvem músicas o tempo todo, procuram, baixam e tal, eles têm esse contato e a gente também incentiva. Então, eles eles têm essa necessidade de manter contato com essa língua. Quando a gente parte para os Cursos Técnicos, a gente vê uma:: busca maior. Eu tenho alunos em sala de aula que falam inglês comigo, eu falo com eles em sala de aula e eu utilizo também essa situação pra pra avaliar o aluno, entendeu, o contato, o falar, se expressar em outro idioma, né. E:::, aí já aumenta, de 10, vamos dizer assim, que aumenta pra 12, [14
- (23) **Pesq:** [É porque hoje você dá aula no Regular e no Técnico?!
- (24) **Prof B:** Isso, Técnico em Análises Químicas, é interessante. Então, eles se interessam muito mais, tá. Eles assistem muitas séries, alunos que já estudam em escolas de idiomas também, é::: e isso tem despertado neles/ o mundo globalizado tem despertado neles essa busca maior por outro idioma, né.
- (25) **Pesq:** Entendi, ok. Ao longo da história de línguas, do ensino de línguas, você que começou faz tempo, né, há 17 anos, viveu essa época também na escola, na década de 80, 90. É:::, várias regulamentações, vindo do sistema federal, sistema estadual, norteiam o trabalho com línguas. Ora foram os PCNs, lá na década de 90, final de 90, depois as Orientações pro Ensino Médio, que foram as OCEM, a BNCC agora, né, que eles vão mudando muitas vezes. Ora um documento fala que o foco é na leitura, o outro fala que não, que deve ser em todas as habilidades. Ora a língua adicional, o inglês, nesse caso, é colocado por causa do mercado de trabalho, ora é para o acesso ao ensino superior, pra vestibular, pra formação cidadã. É:::, vocês, como professores, são oferecidas a vocês formações, cursos pra pra esclarecer? Por exemplo, agora temos em voga a BNCC né, que é o documento mais atual. São oferecidas formações pra nortear esse trabalho, a ajudar vocês a entenderem esse documento e::: nortear um trabalho?
- (26) **Prof B:** Sim, é, u:::, a SEDU<sup>241</sup> tem desenvolvido trabalhos de forma *on line*. Tivemos uma formação em dois mil e::: dezanove, dois mil e dezanove. Estivemos presentes a professora ((*cita nome de outra docente da escola*)) e eu, nós fomos com outros professores aqui, de Vila Pavão e tal, das cidades próximas aqui, nós fomos a Linhares, tivemos uma formação é::: durante todo o dia, manhã e tarde lá, foi muito bom, muito importante, teve professor que veio do exterior pra essa formação, e também por meio de, de::: forma *on line* nós temos feito alguns cursos também, entendeu, em relação a BNCC, em relação a::: outras metodologias, outras formas, né.
- (27) **Pesq:** E você consegue, por exemplo, ver isso nos materiais que você usa ou colocar isso em prática, essas orientações em prática, ou você acha que esses documentos estão distante da realidade, não atingem?
- (28) **Prof B:** Não! A gente consegue, nós conseguimos colocar em prática em sala de aula, entendeu?! Claro que não conseguimos aplicar tudo que está está colocado nos documentos, mas a gente tenta entender, estudar e::: aplicar da melhor forma, dentro das possibilidades do::: tempo, da escola, dos conteúdos e do que a gente/ nós compreendemos também. Agora, o aluno que muitas vezes não consegue se situar, não consegue é::: acompanhar. Raras exceções aqueles que te falei anteriormente, que estão mais, mais/ eu tô falando do ponto de vista da teoria da língua inglesa. Uma vez que a gente leva essa teoria pra sala de aula, às vezes o aluno não consegue entender essa parte teórica. Outros questionam, “ah, por

<sup>240</sup> O professor se refere ao Ensino Médio Regular. Isso se explica porque a EEEM Dom Daniel Comboni, além do EM Regular, oferece Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos/EJA (etapa Ensino Médio).

<sup>241</sup> Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo.



- que que eu tenho que aprender inglês se eu não falo nem [português?]” Aí, a gente tem que/]
- Pesq:** [Sim, aquela velha pergunta]
- Prof B:** Aquela velha pergunta. Aí a gente tem que voltar lá e falar assim, “mas qual idioma que você tá falando comigo aqui agora, não é língua portuguesa?” “É” “Então você tá falando na língua portuguesa, é::, e inglês é uma oportunidade que você vai ter de se comunicar com o mundo, né, de abrir seu olhar para novos horizontes e por aí afora”.
- (29) **Pesq:** É, a professora ontem, a que eu entrevistei, ela falou a mesma coisa, que “a gente ouvia muito essa pergunta, né, aí a gente voltava aquele trabalho de ampliar a visão de cultura, [conhecimento”
- (30) **Prof B:** [Isso, e hoje com a internet, você tem contato com mais pessoas, mais presente hoje, com certeza.
- (31) **Pesq:** Tá certo! Professor, e qual o foco que você aborda em sala, mais na leitura, mais na oralidade, mais na escrita, ou você procura mesclar, como é que é, mais habilidades integradas? Qual foco que você toma pro seu trabalho aqui no Dom Daniel?
- (32) **Prof B:** Professora, eu não sei nem te falar, não sei nem definir. Como eu venho de:: de curso de inglês propriamente dito, inglês presencial, ali, todo dia, duas vezes por semana, ou três, até mais, é:: a gente num curso de inglês nós trabalhamos muito/ eu estou fora de sala de aula de curso de inglês particular há muito tempo, há uns dez anos, mais ou menos, eu creio que até hoje trabalha-se muito as questões de áudio, visual, a leitura e eu busco muito trazer isso pra sala de aula, eu peço, eu faço questão de pronunciar palavras no quadro, de ler textos com eles, né, essa semana mesmo eu fiz um trabalho sobre preposições, um trabalho legal com o pessoal da EJA, é::, coloco no quadro, a gente vai lendo, vai interpretando, ouvindo também, coloquei áudio e filmes, né. Trabalho com filmes, muita música, como eu puxo muito pro meu lado da música, trabalho muita música com eles. E::, assim, diria que eu trabalho as três modalidades.
- (33) **Pesq:** E quanto ao livro didático (++) . A escolha do livro didático do ano que vem, 2022, que era antecipadamente pra 2021, enfim, aí mudou pra 2022. Você participou dessa escolha aqui na escola?
- (34) **Prof B:** Sim, eu participei.
- (35) **Pesq:** E teve:: a colaboração dos outros professores de inglês?
- (36) **Prof B:** Sim, com certeza sim.
- (37) **Pesq:** Você qual critério que você utilizou, você e os demais utilizaram pra escolher a obra? Aqui vocês escolheram o da Moderna, não foi esse aqui não ((a coleção *Alive High* estava comigo e ele apontou)), foi outro que a ((nome da outra professora de inglês da escola, com quem fiz o primeiro contato para verificar a possibilidade da entrevista)) me falou/ Foi o Moderna Plus.
- (38) **Prof B:** Foi o Moderna Plus.
- (39) **Pesq:** Isso. Quais critérios que vocês utilizaram pra escolher a *Moderna Plus*? Vocês leram as orientações que vêm ao final ((aqui me confundi, pois a maioria das obras trazem orientações ao docente na parte final, mas a coleção *Moderna Plus* traz no início)), foi a questão mesmo do conteúdo, os aspectos do modo auditivo, do modo visual, o que que levou vocês a decidirem pelo Moderna Plus?
- (40) **Prof B:** Justamente as informações contidas no material, né, um material, o nome diz aí, um material mais voltado pro moderno, diálogos, textos, é:: muito material que a gente pode aproveitar dentro de sala de aula no dia a dia, né. Então, assim, um material que a gente pode estar compartilhando com os alunos. A gente não usa, é, eu mesmo não sou de usar muito somente o livro didático em sala de aula, semanalmente ou mensalmente, eu procuro mesclar com outros materiais. Mas a escolha também foi por isso, por esses princípios, a questão de leitura, facilidade dos alunos encontrarem ali os textos, fazerem atividades, tem muita atividade boa pra que os alunos possam estar fazendo, desenvolvendo, né, eles se interessam muito também. E:: tem muito texto bom, com assuntos importantes, que eles/ que fazem parte da vida deles, muitos gêneros diferentes, um formato bem interessante também. Quando a gente leva o livro pra sala de aula pra fazer atividade eles gostam também.
- (41) **Pesq:** Ok. É, com que frequência hoje, nesse ano, você utiliza o livro didático, professor, nas suas aulas?
- (42) **Prof B:** Ai agora, com o chromebook varia bastante. Uma média de uma a três vezes é bem pouco, na média de uma a três vezes.
- (43) **Pesq:** Por que, professor? Que que você acha que te te leva a usar menos ou te distancia do material?

- (44) **Prof B:** Porque, muitas vezes, é pela:::, vamos dizer assim, pelo volume, pela quantidade, a logística, principalmente, né, principalmente a logística dos alunos levarem, trazerem esses livros, uma vez que eles já levam outros livros pra casa e trazem esses livros de outras disciplinas. Essa questão da acessibilidade e também os próprios conteúdos, embora eles sejam conteúdos ótimos, mas, às vezes, a gente tem muita dificuldade de, de direcionar uma aula para aqueles alunos que não compreendem é:: esse esse tipo de linguagem, material, o idioma propriamente dito. E no contexto da pandemia, ficamos muito distantes uns dos outros, não podíamos fazer mais atividades em grupo, porque quando a gente faz atividade em grupo, é::, discussões, nós fazemos o seguinte. Pegamos um aluno que já domina o idioma, que já se comunica bem, né, nós formamos um grupo com quatro, cinco alunos, inserimos aquele aluno ali e ele vai sendo um um guia, um apoio, facilita. Agora, quando não temos, quando não/ neste contexto pandêmico, ficamos separados, ficou um pouco complicado pra fazer esse tipo de trabalho.
- (45) **Pesq:** Então, assim, qual é/ na sua opinião hoje, qual qual a relevância, qual o grau de importância que o livro didático tem/ o de inglês, né, para/ não só para suas aulas, mas no contexto geral, quando você vê o ensino de inglês, o livro didático qual importância que ele tem? Porque, assim, ele demorou a ser incluído no PNLD, começou/ o PNLD é antigo, mas ele só veio a ser inserido em 2011, 2012, tem dez anos praticamente do livro didático ((*aqui, referia-me ao de língua adicional*)). Qual, qual a sua, como você vê assim, você acha que ele é uma ferramenta importante mais pro planejamento ou para levar pra sala, que relevância você acha que o livro de inglês pode representar?
- (46) **Prof B:** Ele representa um grau de relevância grande, entendeu, importante, tanto para o planejamento quanto para as aulas, porém a gente:: (++) hoje em dia, com o mundo moderno e a tecnologia, a gente/ nós estamos muito presos à tecnologia, coisas mais práticas, mais é:: rápidas, entendeu e aí até você/ às vezes, nós até encontramos uma aula, organizamos ali e tal, mas aí já montamos esse material em forma de pdf pra sala, em forma de outro arquivo, já levamos pronto e lá desenvolvemos com os alunos, então ele é muito importante. Claro, eu mesclo com outros materiais, como falei, mas o livro é importante, tem assuntos diferentes, tem texto, gramática, exercícios então é um apoio muito importante para nosso planejamento também.
- (47) **Pesq:** E agora sobre:: a leitura, tá?! Eu vou te mostrar dois ((*referia-me a livros didáticos*)) só para você identificar melhor. Quando a gente compara um livro didático da década de 80, por exemplo ((*abro o livro Reading text in English, volume 2, no capítulo 6, o mesmo que mostrei à professora aposentada na entrevista anterior*)). A gente tem aqui um exemplo importante, da da [Floresta Amazônica
- (48) **Prof B:** [Eu tenho um livro desse em casa, mais ou menos nessa linha aí.
- (49) **Pesq:** Nessa linha, né? É do Amadeu Marques, esse aqui, do final da década de 80. Então, tinha, né, o aspecto visual ((*enquanto falo, vou passando algumas páginas com o livro virado para o docente*)), é todo preto e branco, uma ou outra unidade que tinha um foto real, a maioria era desenho. As perguntas, o texto/ as atividades eram bem assim de encontrar informação, *skimming* e *scanning*, se limitava realmente a esse conteúdo aqui. Depois (++) a gente vai vendo, por exemplo ((*abro o livro Start Reading, volume 2*)), na década de 90, que ele vai ficando mais colorido, aqui, por exemplo, um tema importante, a pesquisa na medicina, o avanço da medicina, tem mais aspectos gráficos, **cores**, o modo visual fica mais, mais enriquecido. Até que a gente chega na década atual ((*pego o Alive High, que é o livro escolhido no PNLD 2018 usado na escola*)), que esse aqui é o livro [atual
- (50) **Prof B:** [A era digital, né ((*sorriso*))
- (51) **Pesq:** Isso, a era digital. Mais **cores**, ((*passando páginas*)) tem orientações sobre essas/ esses outros recursos que não só o escrito do texto. Tudo que compõe/ todos os modos que compõem o texto. Você volta, quando você vai lidar com o livro, né, ou no seu planejamento, você volta o seu olhar pra esses aspectos aqui do texto, do livro, não só a questão escrita?
- (52) **Prof B:** Com certeza, porque, eu vou puxar quando eu comecei inglês, por exemplo. Quando eu comecei inglês, nós tínhamos materiais em fita cassete, depois houve aquela transição da fita cassete para o CD, né [e:::
- (53) **Pesq:** [Vinha no final do livro.
- (54) **Prof B:** Isso, vinha no final o CD e tal, e o material, o livro que a gente recebia pra estudo era um material muito enriquecedor, muito ilustrativo, então tudo isso aguçava a nossa vontade ainda mais de aprender é:: o idioma. Então assim esse tipo de material aqui ((*apontando*

- pro livro didático sobre a mesa*)) ele é bem enriquecedor, tá, você vê imagens mais ilustrativas, mais claras, [mais coloridas]  
[reais também]
- Pesq:**
- Prof B:** REAIS, isso. Tudo isso, informações atuais, o mundo, o mundo aqui dentro, dentro de um livro, né. É muito colorido, tem imagens bem diferentes também e alguns, alguns formatos né que é bem próximo do que eles usam no celular, no dia a dia deles digitando também.
- (55) **Pesq:** Porque é assim que a gente vê o/ os textos que circulam na rede social, né, e mesmo mesmo quando não tinha rede social, ele parava pra ler um cartaz, tinha lá a imagem, só que geralmente trabalhava só o verbal mesmo, o escrito.
- (56) **Prof B:** Isso, e aqui nós temos tanto o visual, quanto o escrito, o auditivo, atividades de *listening*, muito bom!
- (57) **Pesq:** Ok. É::, professor, e quando você leva, nessas vezes que você usa o livro né, aqui, por exemplo, ó ((*mostrando uma página do livro atual em que há imagens e orientações ao docente em uma atividade*)), “procure fazer previsões, as imagens como as palavras”, você lê essas dicas ou a que tem lá no Manual do Professor lá atrás, que chama atenção pra falar com o aluno desses, como esse/ essas **cores** podem diferenciar? Por exemplo, aqui é uma propagan/ um informativo sobre uma, é uma lição sobre os talentos que cada um tem, né, e aqui ((*apontando pro cartaz representado no livro*)) sobre uma pessoa que se disponibilizou a fazer aquele trabalho voluntário de:: doutor palhaço que vão nos hospitais pra alegrar as crianças doentes. Então, aqui por exemplo, essas **cores**, tudo aqui colorido remete a esse tema infantil que tem que ser colorido, tudo mais. Então quando você vai ler, por exemplo, um texto desse, você aguça a curiosidade dos alunos quanto a isso? “Oh, por que que veio colorido? Por que que isso aqui tá em negrito?” Você aguça pra outros aspectos na sua prática? Ou não só com o livro, até quando você traz um texto de qualquer outro recurso, né, outro meio, cê olha para além do que tá escrito e chama atenção disso com os alunos?
- (58) **Prof B:** Sim, sim. Eu tento chamar atenção pras imagens, pra uma palavra que tá destacada, uma letra diferente, pra alguma **cor** muito forte, que:: que destoa ali da página. Nem sempre a gente fica atento não, mas já discuti com eles essas essas características que você falou. Às vezes, uma palavra dá margem pra uma aula ou até duas, né. Eu sou muito detalhista, eu peço pelo detalhe. Então, assim, eu procuro retirar o máximo que eu posso da atividade e também do aluno, né, pra que ele não fique ali estanque. Então, pra que nós possamos esticar bastante e:: ampliar a atividade, então, às vezes, eu peço pelo excesso, por ser prolixo, entendeu!? Então, assim, é:::, pela atividade, porque eu desejo que o aluno aprenda, que ele consiga desenvolver e futuramente/ eu fiquei feliz outro dia numa, na rua, encontrei um ex aluno nosso aqui, ele falou, conversando com ele e tal, assim, “Cê não é o professor de inglês, o professor que ensinava inglês pra gente com música, né e tal?” Então, eu falei, olha, isso aqui me marcou. Poxa, o professor que ensinava com música. Então eu procurava bastante esticar, puxar, explorar vocabulário, né, é:::, o *listening*, tudo direitinho, pra que, pra que a atividade seja bem desenvolvida e que o aluno saia dali satisfeito com com a tarefa que ele fez.
- (59) **Pesq:** Porque também é isso que ele vai ver ali na realidade, né, às vezes se a gente/, às vezes um texto que fica só nessas questões, vamos colocar assim, superficiais, muitas vezes o aluno não vê o sentido e é aí que ele pergunta “mas pra quê que eu tô estudando isso?”, né. Porque ele não consegue fazer esse [elo, é:::
- (60) **Prof B:** [esse elo, essa ponte aí, isso.
- (61) **Pesq:** Ok. É::, você então acredita que o entendimento desses outros modos que não só o verbal, o *listening*, esse visual, né, eles podem então colaborar na construção do conhecimento como um todo do aluno?
- (62) **Prof B:** Com certeza, sim! Porque o contato do, do visual é muito importante, um dos grandes diferenciais do livro, né, que é poder ter em mãos esses textos que vêm com imagem, foto que está ali no texto também. Antes os livros não vinham assim, você mesmo mostrou e hoje já tem toda essa:: preocupação de falar sobre isso também. Eu percebo que muitas vezes têm as sugestões ou alguma atividade pra gente, ali, pro aluno, pro professor prestar atenção nisso, nas imagens, numa letra, e::m alguma coisa que chama atenção ali. Isso ajuda até pra nós professores que não tivemos uma formação assim, né?! Nem na escola nem na licenciatura. E pro aluno facilita também, porque ele começa olhar diferente. E tem a questão do som, também, ao ouvir uma palavra corretamente pronunciada, às vezes eu chamo atenção deles, porque eles, eles brincam com uma palavra, se eu ensino uma

- palavra “*banana, for example*”, por exemplo, ele vai dizer, “ah, banana, é a mesma coisa da língua portuguesa”. Eu falo “não, a escrita é a mesma, porém a pronúncia é outra”. Se você aprende errado agora, a:::, pro resto da sua vida seu cérebro vai te condicionar a pronunciar errado, entendeu, a pronunciar diferente. Então eu procuro puxar bem pra que o aluno aprenda de fato aquela palavra ali.
- (63) **Pesq:** Uhum, entendi. Professor, quanto ao, à questão do contexto do aluno, a realidade do aluno. Você consegue valorizar, por exemplo, os conhecimentos que ele traz, a cultura local, os conhecimentos que ele traz daqui, da vida dele, né, é:::, para abordar um conteúdo em sala? Por exemplo, aqui fala dos talentos, né ((*abro uma das unidades do livro *Alive High volume 1* sob título “What’s your talent?”*)), hoje o livro já traz, né, tem os talentos, aí você consegue envolver o aluno, “quais talentos que você tem?” ((*entonação como se fosse lançando a pergunta aos alunos*)), tanto antes da leitura, quanto na leitura em si? Ou aqui ((*volto na página que traz um cartaz sobre o Doutor Palhaço*)), “vocês já viram um projeto parecido com esse, de voluntário, vocês fazem parte?” Tô dando um exemplo a partir desse texto aqui, você consegue trazer, fazer essa::: correlação do que tá tratando o texto, do tema que envolve o texto com a vida dele?
- (64) **Prof B:** Sim, nós conseguimos(++). Às vezes eu busco essa questão do talento, porque na, na minha infância e adolescência, eu tive essa dificuldade. Muitas vezes os professores não buscavam em nós o talento que nós tínhamos, né, e::: hoje em dia nós promovemos atividades que envolvam, é:::, que explorem do aluno que explorem do aluno é, as habilidades, né. Temos alunos aí com duas, três habilidades diferentes. Às vezes, o aluno até se se, como eu diria, até se furta a não mostrar o seu talento por falta de um incentivo, por falta de um olhar de um professor, de um profissional da educação, pra, né. “Não, qual é o seu talento? Me mostra o seu talento, vamos lá e tal” E aí a gente descobre, acaba descobrindo músicos, jogador de futebol, acabamos descobrindo é::: pessoas que cozinham muito bem. Então a gente procura trabalhar tudo isso junto com determinado conteúdo numa situação.
- (65) **Pesq:** Entendi. Mas, assim, falando dos textos de uma maneira geral, você tenta aproximar, fazer elos, ligações mesmo entre o que está sendo tratado ali com a vida do aluno, vamos dizer assim, aquele tema aplicado à vida deles?
- (66) **Prof B:** Ah tá! Sempre tento mostrar a eles como o texto (++) ou o que está ali é importante, como eles podem ver aquilo perto da vida deles mesmo, na TV, na internet, nas notícias. Eles geralmente participam também, é::: trazem exemplos deles mesmo, entendeu? Geralmente, o livro traz essas perguntas que fazem a gente já comentar sobre o assunto do capítulo ou do texto mesmo na realidade deles, dos alunos e isso é muito interessante, porque facilita bastante, já nos alerta mesmo pra isso de envolver mais o aluno, eles sempre tentam responder, né, dão exemplos sobre o que acontecem com eles, em português mesmo, essas perguntas já vêm em português no livro, na maioria da vezes. Antigamente, na época que eu estudava, não tinha isso não. Até quando eu comecei a lecionar não lembro disso no material e, assim, nas aulas mesmo. Hoje já vem com isso, com essas perguntas, exemplos, no::: final ou no início dos capítulos. Mas, professora, nem sempre a gente consegue se aprofundar muito não, às vezes não dá tempo ou mesmo a discussão vai pro outro lado, do::: texto ali mesmo.
- (67) **Pesq:** E:::, quando você fala que traz outros textos, eu tava pensando assim também, os textos que circundam a vida deles, muito texto, por exemplo, memes que geralmente eles gostam muito e que mexem muito com o visual, né, por exemplo, o meme é uma mistu/, pra entendimento completo tem que analisar o visual com o escrito, não tem jeito. Então, assim, eles te pedem pra trazer esses tipos de textos mais atuais? Quando você trabalha, você percebe essa essa outra visão, igual no meme, tem o modo visual que não pode ser deixado senão não entende completamente a mensagem, né, e nem produz um outro significado a partir dali. Você consegue trazer esses textos que eles usam mais, que eles, eles convivem mais na realidade?
- (68) **Prof B:** Olha, eu trago muita música e textos que trazem algum tema que eles gostam, se identificam, ou alguma coisa que aconteceu de muito impacto. Acho esses textos no próprio livro didático também. Por exemplo, você falou em relação a memes, até que não. Recentemente eu fiz uma atividade avaliativa e coloquei até um meme do Kiko, mas foi pra outra escola e surtiu um efeito legal, um efeito bom. Agora aqui eu não percebo assim mui/ me cobrarem, pedirem atividades voltadas pra esse, essa temática não, mas sempre que a gente pode, a gente traz. Músicas, por exemplo, eu procuro trabalhar músicas do

- gosto deles, dessa juventude. Por mim eu trabalharia músicas da minha época, mas eles gostam dessa turma de hoje, então eu trago música [de hoje ((sorriso))
- (69) **Pesq:** [(sorriso)) e senão você não vai ver engaja/ talvez, “que música é essa? Não vou cantar”, [meio::
- (70) **Prof B:** [É, eles ficam meio alheios, né (++++)
- (71) **Pesq:** Tá certo. E::, professor, a partir de um texto, quando você trabalha um texto com eles. Vou pegar esse aqui, sobre pesquisa na medicina ((apontando para um LD)), aquele outro foi sobre Floresta Amazônica, né. Você procura focar naquelas atividades de interpretação do texto em si ou você procura também, igual hoje os livros trazem esse, por exemplo, essa seção aqui, ((aponto para uma página do livro *Alive High aberta em que há a seção de pós-leitura*)) *Entrelinhas*, que aborda como essa temática pode produzir novos sentidos pro aluno. Aquela questão do hospital, já pergunta direto depois de todo um trabalho, “você acha que o riso pode curar crianças doentes por meio desse trabalho? Você acha que 100% das crianças gostam desse trabalho de::; do doutor palhaço?” Você buscar trazer, emergir mesmo a opinião do aluno depois do trabalho do texto, qual opinião, qual sentido ele tá construindo a partir dali? Você você destina quando trabalha com o texto um espaço pra essas discussões?
- (72) **Prof B:** Sim destino, destino. Muito embora, como eu te falei antes, nós temos aí um engajamento mais por parte daqueles alunos que já dominam a língua. E aí, os que não têm, eu busco, eu busco::: suscitar neles é, a::: a questão da internet, do celular, do aplicativo, é, “*deem a resposta em língua portuguesa, coloquem lá no aplicativo e coloca pra traduzir e tal, dê sua resposta*”. Depois eu vou só mediando, corrigindo algumas coisas, possíveis falhas e aí a gente vai caminhando, entendeu? Mas eles eles fazem essas atividades quando eu peço, mas a receptividade maior é por parte daqueles que já dominam a língua. E aí a gente tem que ter um um equilíbrio pra não deixar somente aqueles participarem da aula, tem que dar um equilíbrio e tal, puxar pro outro lado também, um jogo de cintura. Mas é nesses momentos que percebo também que eles conseguem desenvolver mais, assim, falar de forma::: mais (++) crítica. Isso, pra mim, é muito interessante, porque eles precisam disso a todo momento, né, até pra escrever uma redação ou dar a opinião mesmo sobre um assunto. E quando a gente para pra ouvir, pra deixar eles falarem, a gente vê como eles se desenvolvem
- (73) **Pesq:** Por fim, professor, como que você resumiria, na sua visão, é::: o ensino de língua inglesa hoje, levando em consideração não só a forma como você conduz a aula, né, mas assim, pela questão um ensino mais voltado a aspectos para além da gramática? Uma formação pra aspectos culturais, uma formação que entende o texto num sentido mais amplo? Que aquela visão do texto é uma visão do autor, mas tem outras visões possíveis. Então como você vê o ensino hoje no geral do inglês?
- (74) **Prof B:** No geral, se, se formos comparar com o que nós temos hoje, século XXI, década de, nós estamos vivendo aí a década de, de 20 do século XXI, é::: em relação ao que foi nos anos 80 e 90, a gente vai ver que muita coisa evoluiu, muita coisa evoluiu. Eu lembro que quando eu estudava inglês, é:::, geralmente os professores não eram formados em inglês, eles não tinham essa formação, eles eram de outras disciplinas, porém complementavam a carga horária, né, e aí era aquele plano de aula todo certinho que o professor copiava no quadro, depois ele sentava e a gente copiava também. Então ficava aquela coisa copista mesmo, né. Hoje em dia não, hoje em dia, é, eu falo pros alunos, “hoje em dia vocês têm a oportunidade de aprender inglês conosco, e não só conosco professor em sala de aula, mas também com as redes sociais, com a interação, com a música, com as séries, os filmes”. Então, assim, o aluno também tá muito informado hoje, ele tá muito informado, então se chega um professor que não tem esse preparo, esse domínio do idioma, ele vai sofrer consequências, assim em sala de aula, é:::, ele vai passar algumas situações difíceis por conta do não domínio do idioma, entendeu?! Por isso que eu procuro falar mais inglês em sala de aula, puxar bastante, pra que eles ouçam em inglês como é que é a pronúncia, comparar o idioma britânico, o idioma americano, o idioma jamaicano, eu faço isso também com eles. “Observem a pronúncia e tal”. Aí eles começam a fazer pergunta, “professor, como é que pronuncia isso aqui e tal?” [Então, assim]
- Pesq:** [envolve mais]
- Prof B:** Envolve mais, tem essa facilidade, o aluno tem essa oportunidade de explorar muito do professor, coisa que no

- passado não tínhamos tanto, entendeu? Só copiávamos, pronto, recebia o visto, a nota, fazia uma atividade ali.
- (75) **Pesq:** Então você acha que o ensino positivamente avançou?
- (76) **Prof B:** Positivamente avançou muito, avançou muito, sobretudo, também, pela formação dos professores, pela formação acadêmica, né, tudo isso é, melhorou, deu um *know how* a mais. Os materiais mudaram também, a gente/ nós temos acesso a muita coisa também pela internet, muita coisa diferente, os materiais vêm bem diferentes também, com mais detalhes. E o olhar com mais cuidado, com mais carinho. Uma procura maior pela língua inglesa, então, assim, o aluno tá mais [atento também quanto a isso.
- (77) **Pesq:** [E ele é mais crítico também, né, não é ingênuo.
- (78) **Prof B:** É, hoje o aluno tá mais crítico.
- (79) **Pesq:** Você vai trabalhar um texto com ele, ele vai procurar muitas vezes colocar a opinião dele, não é?!
- (80) **Prof B:** Isso, isso, eu tenho aluno também que se a gente der um vacilo e tal, ele tá ali, “Professor, mas isso aqui e tal”. Ainda bem que nós temos muitos alunos participativos, que colaboram com a aula também, nos ajudam com as aulas.
- (81) **Pesq:** Sim, aquela ideia de passividade, né, realmente, como transmissão de via única/
- (82) **Prof B:** Não, não, tá sendo via de mão dupla mesmo. Nós estamos ensinando e aprendendo e vice e versa. Então o ensino mudou muito. Só que uma pergunta ainda que eles me fazem é “Professor, por que que nós não aprendemos inglês mesmo, por que que a gente passa anos e anos desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio e nós não aprendemos inglês falar inglês de verdade, de fato?” E eu falo, “aí, são outras questões, né, questões governamentais, estruturais, se tivéssemos é:: um currículo voltado para isso mesmo, professor falasse só inglês em sala de aula, eu creio que vocês aprenderiam sim”, mas aí já é um outro debate, uma outra discussão. Mas melhorou muito, graças a Deus.
- (83) **Pesq:** Tá. Acho que é isso, professor. Deixa eu ver se falta alguma pergunta que eu pulei, mas acho que não (3.0). Você quer acrescentar alguma coisa, alguma coisa que eu não coloquei e que você acha importante?
- (84) **Prof B:** Eu creio que tá ok, tá beleza.
- (85) **Pesq:** Professor, eu agradeço imensamente sua disponibilidade, tá! ((sorriso))
- (86) **Prof B:** Estamos aí sempre!